



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO – AGEUFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ – CCIIm
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS – PPGFOPRED

JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO



NOSSA PRESENÇA INCOMODA!?

A (re)produção dos currículos na *formação* experiência de *sujeitos* docentes *LGBTIA+*



IMPERATRIZ/MA
2023

JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO

NOSSA PRESENÇA INCOMODA!?

A (re)produção dos currículos na *formação/experiência* de *sujeitos/docentes LGBTIA+*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED do Centro de Ciências de Imperatriz – CCIm, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Coorientador: Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva

IMPERATRIZ/MA
2023

JOHN JAMERSON DA SILVA BRITO

NOSSA PRESENÇA INCOMODA!?

A (re)produção dos currículos na *formação/experiência de sujeitos docentes LGBTIA+*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED do Centro de Ciências de Imperatriz – CCIIm, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli
Coorientador: Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva

Aprovada em 26/06/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli (Presidente e Orientador)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Paulo de Tássio Borges da Silva (Coorientador)
Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura (Membro Titular Interno)
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Prof. Dr. Marcelo Valente de Souza (Membro Titular Externo)
Centro Universitário Metropolitano da Amazônia – UNIFAMAZ

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cância (Suplente Membro Titular Interno)
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT

Prof. Me. Ulisses Franklin Carvalho da Cunha (Suplente Membro Titular Externo)
Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Brito, John Jamerson da Silva.

Nossa presença incomoda!? : a reprodução dos currículos na formação e experiência de sujeitos docentes LGBTIA+ / John Jamerson da Silva Brito. - 2023.

192 f.

Coorientador(a): Paulo de Tássio Borges da Silva.

Orientador(a): Witembergue Gomes Zaparoli.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023.

1. Currículos. 2. Estudos Queer decoloniais. 3. Gêneros e sexualidades. 4. Sujeitos docentes LGBTIA+. I. Silva, Paulo de Tássio Borges da. II. Zaparoli, Witembergue Gomes. III. Título.

Dedico esse trabalho a todas as crianças viadas que em algum momento não se sentiram parte desse mundo, mas que resistiram e hoje existem e vivem. A população LGBTIA+, em especial aos/as docentes que diariamente educam, amam e lutam.

*Dedico a Paulo Henrique Silva de Lima (**in memoriam**).*

CARTA DE AGRADECIMENTOS

De: John Jamerson da Silva Brito.

“Tome, escreva alguma coisa neste bloco. Se quiser, você pode escrever a história da sua vida nele. Tudo que aconteceu desde que você consegue se lembrar e desde que tomou consciência de si mesma” (Baby Halder, 2004)

Escolhi esse trecho do livro “Uma Vida menos Ordinária” de Baby Halder para iniciar meus agradecimentos, pois essa obra foi me dada no primeiro período de Pedagogia, lá em 2016, pela professora Maria Aparecida Corrêa Custódio, e naquela época eu já havia me encantado pela história, mas só hoje a relendo consigo perceber a força e a ligação que ela tem para comigo. Da mesma forma que o professor/patrão de Baby lhe deu um bloco de notas para que ela começasse a escrever e a ensinou a ler, eu também recebi “meu bloco de notas”, eu também fui ensinado a ler, e não apenas ler palavras, mas ler o mundo, parafraseando Paulo Freire. E fui ensinado por pessoas que hoje fazem parte de quem sou, fazem parte dessa pesquisa, e que eu preciso agradecer, pois de alguma forma ao cruzarem meu caminho elas me modificaram... E assim sendo, essa carta é para todas e todos que nas pequenas estrelas desse trabalho estão circunscritas. Agradeço então a ti...

John Jamerson (criança), você que tão novo passou por tanta coisa, que em diversos momentos pensou em desistir, pensou que nunca poderia alcançar algo na vida, a você que com garra e determinação enfrentou o mundo sozinho em diversos momentos, na solidão das suas inseguranças e incertezas, que dificilmente eu conseguiria enfrentar hoje. Eu te agradeço por nunca ter desistido de nós, por nunca ter se abalado em meio a tudo, e em teu nome eu agradeço a Vida, aquela que tanto me escondi, mas que hoje eu sou feliz por tê-la, as divindades dela e forças superiores que sempre me guiaram e as estrelas que iluminaram meu caminho nos momentos em que eu via apenas escuridão.

Minha mãe **Maria Auridete da Silva Brito**, por toda sua garra, persistência e perseverança, e por ser inspiração e acalento. Meu pai **Francisco de Oliveira Brito**, pelo apoio, suporte e energias de incentivo. Meu irmão **Jefferson Wanderson da Silva Brito**, pela torcida mesmo que singela, e pela companhia em momentos de solidão.

Meu Orientador, **Witembergue Gomes Zaparoli**, em um primeiro momento por ter aberto as cortinas da vida para que eu pudesse enxergar um mundo muito além do que eu via, e em segundo momento por ter me permitido ver uma ótica da diversidade e das diferenças em outros espaços, e em um terceiro momento por ter aceitado me orientar nessa longa jornada que é o Mestrado, por ter em determinados momentos segurado minha mão para

caminharmos juntos, e em outros ter soltado para que eu pudesse seguir sozinho, pois a solidude as vezes é necessária na escrita. Sou grato por ter você nessa jornada e por todo o acolhimento e ensinamentos, principalmente nesses momentos finais.

Jónata Ferreira de Moura, meu orientador da graduação, que hoje entendo como minha principal referência docente-pesquisador. Palavras escritas aqui não bastariam para lhe agradecer por tudo que fez por mim. Posso por inúmeras vezes não ter externado, mas sou extremante grato e tenho orgulho de dizer que tudo que sei um pouco sobre ser um pesquisador, vem em partes dos teus incentivos, das tuas escutas que em diversos momentos e conversas sempre demonstrou ver meu potencial, que não desistiu e sempre me disse para seguir em frente, que eu posso mais. Graças a você hoje eu me considero um pesquisador, a partir do seu olhar apurado que conseguiu enxergar em mim alguém que merecia um acolhimento, ao estender sua mão para mim desde a graduação, conseguiu me libertar. A experiência que tanto aprendi contigo sobre a (auto)formação, hoje vejo que não é e nunca poderá ser individual, mas é coletiva, feita em parceria, e graças a ti sou quem sou. Obrigado! Você é inspiração, é intensidade...

Professores e professoras desde a educação básica cursada em São Francisco do Brejão/MA, até o curso de Pedagogia na UFMA em Imperatriz, em especial, Carlos Humberto, Herli de Sousa Carvalho, Karla Bianca Freitas, Kelly Lislie e Maria Aparecida Corrêa Custódio, os ensinamentos e saberes sobre a educação carrego comigo para sempre.

Ao corpo docente e coordenação do PPGFOPRED que fizeram parte dessa jornada, em especial Raimundo Nonato, Ilma Maria e Francisco Almada, pelos direcionamentos no mundo da pesquisa. E da coordenação do programa, em nome da professora Betânia Oliveira Barroso e do meu amigo e colega de turma da pedagogia, Welington dos Santos.

Marcelo Valente de Souza, pelas contribuições na qualificação dessa pesquisa, e por ter me permitido enxergar que eu posso ser livre na minha escrita, e que as vezes ela não precisa ser totalmente dolorosa mas deve ser gratificante e transformadora. Obrigado por ainda lá em 2017 em um evento da UFMA, ter me feito abrir os olhos sobre as questões de gêneros e sexualidades, e hoje fazer parte dessa pesquisa.

Paulo de Tássio Borges da Silva, pelas contribuições no texto da pesquisa, e por me inspirar com seus escritos sobre currículo e sobre as diferenças que nos constituem.

Juliana Ferreira de Sousa, por termos desde a graduação sonhados juntos com esse momento, dividido as angústias, adversidades e felicidades da pós-graduação, da vida e dos (des)encontros. Crescemos juntos nesse movimento, e sou feliz por lhe ter em minha vida, pois a partir de ti eu comecei a ver o mundo de outra forma, a vislumbrar outras possibilidades.

Agradeço pelos incentivos e palavras de apoio, e por ser quem és, por nos momentos em que eu caí e disse que não conseguiria, você me estender a mão e dizer “vai, você pode!”.

Leidy Morgana de Sousa Agapto, virginiana nascida no mesmo dia que eu, feita também de poeira de estrelas. Eu te conheci em meio a escrita desse texto, mas você logo adentrou minha vida e alegrou e me fez aprender tanto. Nos momentos da escrita, quando a dor e a incerteza eram enormes, me ouviu, me acolheu e segurou minha mão dizendo que eu conseguiria, muito obrigado.

Turma III do PPGFOPRED, ao lado de vocês eu me (auto)formei e descobri saberes e conhecimentos maravilhosos, conheci pessoas incríveis que me afetaram e hoje fazem parte de quem sou, em especial, as minhas colegas e amigas de orientação Cíntia Valéria e Sara Gonçalves, pela partilha das angústias, as conversas, abraços, enfrentamentos e sorrisos que juntos tivemos nesse caminhar. Agradeço também pelas risadas sinceras, abraços afetuosos e por palavras de incentivo de Léia Ribeiro, e das boas risadas e conversas de Herlon Costa. Agradeço em especial pela acolhida de uma parceria que eu costumo pensar que foi do universo, do destino, de Raimunda Nonata, carinhosamente Nana.

Ao município de Davinópolis/MA, e a Escola Lásaro José dos Santos, por contribuir com meu processo formativo enquanto pessoa e professor, e a todas as pessoas que ali conheci e que me tornaram um educador.

Todas as crianças que passaram em minha vida enquanto professor, desde a graduação até o presente momento, cada criança com sua história me modificou, me fez conhecer infinitas realidades e mundos e me tornou um educador, vocês são parte integrante de mim e desse processo.

Carlos Humberto, Paulo Henrique e G. Rodrigues, deixei-os/a por último, pois sem vocês essa pesquisa não teria a essência e potencialidade que possuí. Gratidão por partilharem suas vidas, por narrarem experiências que modificaram vocês e me modificaram ao ouvi-las, nós somos resistência, e agora nossos escritos estão eternizados!

Imperatriz/MA, 26 de junho de 2023.

Escrever é uma maneira de se anunciar ao mundo e de sentir mais gente. É também uma forma de não enlouquecer, de suportar... Por isso, esses escritos para mim valem mais do que ouro. Eles valem toda uma vida. Valem a minha vida! Cuidem deles. Não os deixem morrer junto com o tempo...

“Os tesouros de Monifa”
Sonia Rosa, 2018.

RESUMO

BRITO, John Jamerson da Silva. **NOSSA PRESENÇA INCOMODA!?** A (re)produção dos currículos na *formação/experiência de sujeitos/docentes LGBTIA+*. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Centro de Ciências de Imperatriz, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz/MA, 2023, 192p.

Linha de pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

Narrar faz parte do processo de compreensão de trajetórias. Nesse texto a trajetória é currículo e este é trajetória! Não são coisas estáticas e muito menos fabricadas ao acaso, são vivas, modificadas e (re)produzidas constantemente. Sendo assim, as pessoas que delas fazem parte as (re)criam cotidianamente. Dessa forma, a presente dissertação tem como objetivo central *refletir como a (re)produção dos currículos impacta a formação/experiência de sujeitos/docentes LGBTIA+*, pois acredita-se que o papel dos currículos nas trajetórias de vida modificam os percursos e caminhos que eles/as seguiram/seguem em seus processos (auto)formativos. O sustentáculo teórico/metodológico dessa pesquisa guia-se nas narrativas biográficas com Ferrarotti (2010), Josso (2010) e Souza (2007a, 2007b), nos estudos *queerdecolonial* para análise das experiências, por meio de Louro (2001, 2014, 2018), Lugones (2008, 2014) e Miskolci (2014, 2017), além das reflexões sobre as construções de gêneros e sexualidades, amparadas em Bourdieu (2012) e Foucault (1979, 2021). As discussões curriculares pós-críticas realizadas baseiam-se em Apple (2006), Paraíso (2015, 2016), Sacristán (2013, 2017) e Silva (2020), quanto aos estudos decoloniais, em Quijano (2005, 2010) e Walsh (2005). Os/as docentes participantes são dois professores e uma professora de Imperatriz/MA, da rede básica de educação, contatados/as com base na amostragem bola de neve, pautada em Vinuto (2014), a qual possibilita a comunicação com pessoas de grupos de difícil acesso por meio de uma rede de indicações entre eles/as. As narrativas foram gestacionadas a partir do movimento da Entrevista/conversa, metodologia dialogada com Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), tendo a análise narrativa em Bolívar, Domingo e Fernández (2001) como cenário de fundo para compreensão das narrações dos/as docentes LGBTIA+. Através das *viagens/narrativas*, identificou-se o papel normatizador que o currículo tensionou/tensiona na formação dos/as docentes, de forma a engendrar marcas em suas trajetórias, que ora impactam para transgressão em suas práticas pedagógicas, e ora provocam a reprodução de práticas e discursos hegemônicos padronizadores, tendo como partilha comum o desejo e a necessidade da abordagem dessas temáticas em sala de aula, por conta do processo de suas próprias constituições enquanto sujeitos/as LGBTIA+.

Palavras-chave: Currículos. Gêneros e sexualidades. Estudos *Queerdecoloniais*. *Sujeitos/docentes LGBTIA+*.

ABSTRACT

BRITO, John Jamerson da Silva. OUR PRESENCE UNCOMFORTABLE!? The (re)production of curricula in the training and experience of LGBTIA+ teaching subjects. Dissertation (Master's) – Graduate Program in Teacher Training in Educational Practices, Imperatriz Science Center, Federal University of Maranhão, Imperatriz/MA, 2023, 192p.

Research line: Pluriculturality, Interculturality and Interdisciplinary Educational Practices.

Narrating is part of the process of understanding trajectories. In this text, the trajectory is a curriculum and this is a trajectory! They are not static things, much less manufactured at random, they are alive, constantly modified and (re)produced. Therefore, the people who are part of them (re)create them on a daily basis. Thus, the main objective of this dissertation is to reflect on how the (re)production of curricula impacts the training and experience of LGBTIA+ teaching subjects, as it is believed that the role of curricula in life trajectories modifies the paths and paths they followed/ continue in their (self) formative processes. The theoretical/methodological support of this research is guided by the biographical narratives with Ferrarotti (2010), Josso (2010) and Souza (2007a, 2007b), in queerdecolonial studies for the analysis of experiences, through Louro (2001, 2014, 2018) , Lugones (2008, 2014) and Miskolci (2014, 2017), in addition to reflections on the constructions of genders and sexualities, supported by Bourdieu (2012) and Foucault (1979, 2021). The post-critical curricular discussions carried out are based on Apple (2006), Paraíso (2015, 2016), Sacristán (2013, 2017) and Silva (2020), regarding decolonial studies, on Quijano (2005, 2010) and Walsh (2005). The participating teachers are two teachers and a teacher from Imperatriz/MA, from the basic education network, contacted based on snowball sampling, based on Vinuto (2014), which enables communication with people from groups of difficult access through a network of indications between them. The narratives were generated from the Interview/conversation movement, a methodology used in dialogue with Ribeiro, Souza and Sampaio (2018), with the narrative analysis in Bolívar, Domingo and Fernández (2001) as a background scenario for understanding the narrations of the teachers LGBTIA+. Through the narrative journeys, the normalizing role that the curriculum tensioned/tensioned in the training of teachers was identified, in order to engender marks in their trajectories, which sometimes impact for transgression in their pedagogical practices, and sometimes provoke the reproduction of practices and standardizing hegemonic discourses, having as common sharing the desire and need to approach these themes in the classroom, due to the process of their own constitutions as LGBTIA+ subjects.

Keywords: Resumes. Genders and sexualities. *Queerdecolonial* Studies. LGBTIA+ teaching subjects.

SUMÁRIO

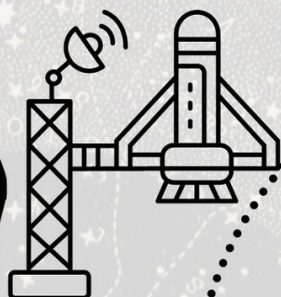
A ROTA DA VIAGEM PESQUISA	13
A TRIPULAÇÃO – “ESCREVEMOS COISAS ETERNAS...”: o início da jornada	16
1.1 Conhecendo os/a sujeitos docentes.....	34
1.1.1 Carlos Humberto Silva de Sousa.....	35
1.1.2 Paulo Henrique Silva de Lima.....	37
1.1.3 G. Rodrigues.....	39
A BASE DE LANÇAMENTO – “E, ÀS VEZES ABRIRÁ A TUA JANELA...”: o narrar da vida e a escrita de si.....	42
2. O SOL – “E FOI ASSIM QUE CONHECI, UM DIA...”: o movimento LGBTIA+ .	62
2.1 A emergência de pessoas LGBTIA+ produzindo pesquisas.....	63
2.2 Breves considerações históricas sobre o surgimento do movimento LGBTIA+	75
2.3 Reflexões sobre o movimento LGBTIA+ e seus processos de luta e garantia de direitos	87
3. PLANETAS E CONSTELAÇÕES – “ELE ERA PARA MIM COMO UMA FONTE NO DESERTO”: as viagens curriculares.....	103
3.1 (In)definindo o currículo.....	104
3.2 As teorias vão de encontro ao currículo.....	109
3.3 Currículo e Práticas Pedagógicas.....	113
3.4 Currículo, gêneros e sexualidades.....	119
4. O ESPAÇO SIDERAL E SEU DESCONHECIDO – “SÓ O CORAÇÃO CONSEGUE ENXERGAR CORRETAMENTE”: narrativas, falas, experiências – a vida.....	129
4.1 A (auto)formação a partir dos contextos: eu sou quem sou, através do que vivi... .	130
4.2 Minha presença incomoda: os currículos nunca me acolheram.....	145
4.3 Eu semeio o que foi narrado: o produto da pesquisa	169
5. O REGRESSO DE POSSIBILIDADES DA VIAGEM..	173
AS ESTRELAS REFERÊNCIAS	178
OUTRAS NAVES APÊNDICES.....	186

A ROTA DA VIAGEM PESQUISA



A TRIPULAÇÃO
 “ESCREVEMOS COISAS ETERNAS...”:
o início da jornada

A BASE DE LANÇAMENTO
 “E, ÀS VEZES ABRIRÁ A TUA JANELA...”:
o narrar da vida e a escrita de si

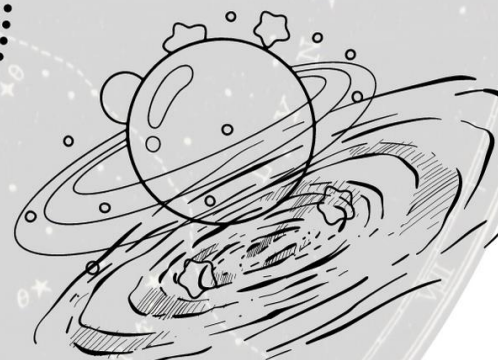


O SOL
 “E FOI ASSIM QUE CONHECI, UM DIA...”:
o movimento LGBTQIA+



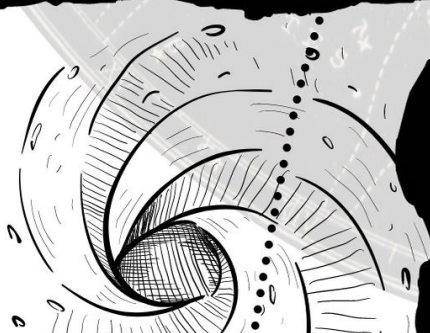
PLANETAS E CONSTELAÇÕES

“ELE ERA PARA MIM COMO UMA FONTE NO DESERTO”:
as viagens curriculares



O ESPAÇO SIDERAL E SEU DESCONHECIDO

“SÓ O CORAÇÃO CONSEGUE ENXERGAR CORRETAMENTE”:
narrativas, falas, experiências — a vida



Não era surpresa para mim. Sabia que além dos grandes planetas – Terra, Júpiter, Marte ou Vênus, aos quais se deram nome – há centenas e centenas de outros, por vezes tão pequenos que mal se veem no telescópio. (SAINT-EXÚPERY, 2016, p. 15)

As estrelas sempre foram usadas pelos seres humanos como mapas, ou como guias para determinadas direções, a partir delas poderiam se localizar quando não houvesse mais nenhuma esperança. Imagine como é olhar para o céu a noite e ver inúmeras luzinhas e pensar em cada momento anterior, cada partícula que demorou milhões de anos a se formarem ou segundos apenas, repletas de histórias por detrás, algumas pessoas até acreditam que somos feitos de poeira das estrelas, aqui citando Johnny Hooker em sua canção “Poeira de Estrelas” (2017).

Da mesma maneira, os seres humanos descobriram que vivemos em uma galáxia, tal qual centenas de outras, com infinitudes de estrelas e planetas, na verdade o Universo é gigantesco e imensurável, e quando penso¹ nele fico sem ar. Imaginar o quão pequenos/as somos, mas ao mesmo tempo as inúmeras possibilidades que existem no desconhecido. A escrita desse texto será a partir de agora realizada por meio de uma metáfora com a viagem que o Pequeno Príncipe² fez, no livro de mesmo nome, de forma a visitar planetas e conhecer pessoas que de alguma maneira o fizeram entender lições preciosas em seu percurso, enfim chegando à Terra em um processo de (auto)descoberta de si e do(s) mundo(s).

Essa dissertação também é uma viagem, uma *viagempesquisa*³, na qual entendo como um processo de (auto)compreensão de mim e dos/as docentes que aqui estão em voga como protagonistas desse processo, e das questões que essa pesquisa irá traçar. E como uma viagem, a qual as vezes não sabemos como chegar ao destino final, precisamos de um mapa, e ainda mais uma viagem interestelar, como tal fez o Pequeno Príncipe, nesse sentido, o mapa acima indica o caminho traçado. Coloque seu traje espacial, aperte bem o cinto, que nossa *viagempesquisa* está iniciando!

Nosso ponto de partida é *A TRIPULAÇÃO – “ESCREVEMOS COISAS ETERNAS...”*: o início da jornada, um capítulo onde apresentarei a vocês as motivações e os porquês de nossa viagem, além de escrever um pouco do caminho que tracei e quais os instrumentos teórico/metodológicos que foram necessários para sua realização, pontuando os

¹ Textos e histórias são construídos coletivamente, entretanto, peço licença a vocês leitoras e leitores, para utilizar da primeira pessoa do singular para narrar ao longo desse texto as reflexões e descobertas que aqui me propus ao longo dessa *viagempesquisa* por outros conhecimentos.

² Ao longo desse trabalho dissertativo, usarei trechos/frases e analogias do livro, para todo o roteiro da pesquisa. A escolha dele se dá por conta da sua relevância e significação para minha trajetória de vida e (auto)formação, ao qual obtive preciosas reflexões e lições ao longo de sua leitura.

³ Utilizo esse termo para indicar esse processo realizado ao longo da vivência/experiência dessa dissertação, em analogia a uma viagem pelo universo.

objetivos e direcionamentos que me guiaram, além de apresentar os/as sujeitos/as da pesquisa, a nossa tripulação.

A BASE DE LANÇAMENTO – “E, ÀS VEZES ABRIRÁ A TUA JANELA...”: o *narrar da vida e a escrita de si*, local onde tudo iniciou em minha jornada enquanto pessoa e pesquisador, nesse capítulo irei narrar os percursos e caminhos que possibilitaram uma (auto)formação e um (re)descobrimento da minha jornada até o presente momento.

O SOL – “E FOI ASSIM QUE CONHECI, UM DIA...”: o *movimento LGBTIA+*⁴ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros/as, Intersexuais e Assexuais), carrega o nome da nossa estrela maior e central, pois entendo que a partir dela outras estrelas e planetas se formaram, nesse capítulo poderemos⁵ aprender sobre o debate em torno da construção do movimento LGBTIA+, trazendo uma breve contextualização histórica sobre o surgimento no mundo e em seguida no Brasil, focando na problematização de alguns dos avanços alcançados, e como esses avanços foram conquistados, em seguida trago algumas reflexões sobre a atual conjuntura política social e como a mesma afeta a garantia dos direitos LGBTIA+ e finalizo refletindo sobre outras formas de buscar a desconstrução de discursos excludentes e preconceituosos enraizados a partir da educação.

PLANETAS E CONSTELAÇÕES – “ELE ERA PARA MIM COMO UMA FONTE NO DESERTO”: as *viagens curriculares*, as aprendizagens que teremos aqui são sobre o Currículo enquanto dispositivo de normatização e regulação, realizando uma conceituação acerca de algumas das teorias curriculares, entendendo de que forma o currículo é utilizado enquanto um dispositivo de regulação e controle no âmbito educacional para as normativas de gêneros e sexualidades, e de que forma podemos pensar em outros currículos que trabalhem e abarquem com as diferenças, permitindo um diálogo e uma transgressão, ademais que o mesmo não é apenas normatização mas libertação.

O ESPAÇO SIDERAL E SEU DESCONHECIDO – “SÓ O CORAÇÃO CONSEGUE ENXERGAR CORRETAMENTE”: *narrativas, falas, experiências – a vida*, aqui mergulharemos em reflexões sobre toda nossa jornada acerca dos saberes entorno do movimento LGBTIA+, das influências curriculares nas formações, e a percepção de vida dos/as docentes acerca das suas trajetórias interligadas com os currículos, por meio de suas narrativas.

⁴ Existem diversas outras formas de se constituir essa sigla, mas optei pelo uso dessa por entender que a mesma consegue abarcar as diferentes expressões de gêneros e sexualidades que nossa sociedade apresenta, e no capítulo “O SOL”, abordarei mais sobre a opção de utilizá-la.

⁵ Quando utilizo a primeira pessoa do plural ao longo do texto, não me refiro unicamente a mim, meu orientador e coorientador, mas também a vocês leitores/as que estão conosco nessa *viagempesquisa*.

A TRIPULAÇÃO – “ESCREVEMOS COISAS ETERNAS...”: o início da jornada

- *De onde vens, meu garoto? Onde é tua casa? Para onde queres levar o meu carneiro?*
Ficou pensando em silêncio, e depois respondeu:
 - *O bom é que a caixa que me deste poderá, à noite, servir de casa para ele.*
 - *Sem dúvida. E se tu fores um bom garoto, te darei também uma corda para amarrá-lo durante o dia. E uma estaca*
A proposta pareceu chocar o pequeno príncipe:
 - *Amarrar? Que ideia estranha!*
 - *Mas se tu não amarras, ele vai embora e se perde...*
E meu amigo deu uma nova risada:
 - *Mas aonde queres que ele vá?*
 - *Para qualquer lugar... Sempre para a frente...*
Então o pequeno príncipe disse, muito sério:
 - *Não faz mal, é tão pequeno onde moro!*
E, com um pouco de melancolia, acrescentou:
 - *Quando andamos sempre para a frente, não podemos ir longe...*
 (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 14 - 16)

Os asteroides sempre foram sinônimo de destruição para mim! Eu me lembro de ver filmes e séries onde o Planeta Terra é ameaçado por eles, e todos os seres humanos tentam de alguma forma destruí-los para salvar o mundo, porém isso mudou ao ler O pequeno Príncipe, pois de acordo com nosso nobre aviador, o príncipezinho habitava um asteroide, e eu fiquei imaginando como seria morar em uma pedra flutuante no espaço, que não tem nenhuma órbita fixa, ou quando tem, possivelmente entrará em algum momento em rota de colisão com outro astro, mas depois eu gostei da ideia, pois o asteroide representa movimento, um local que não está parado, pode parecer estranho, mas é isso mesmo, e ao escrever essa dissertação eu nunca estive parado, mas sempre em movimento, e somente a partir desse movimento é que eu consegui viajar pelos escritos. Iniciei então escrevendo sobre asteroides para realizar uma analogia da vida do Pequeno Príncipe, e como é importante então conhecermos quem somos, e de onde viemos, e sendo assim, esse capítulo traz nossa Tripulação, a partir de uma ideia não apenas das pessoas que constituem esse processo da *viagempesquisa*, mas todos os instrumentos de navegação e processos necessários para sua realização.

O Mestrado sempre foi um sonho para mim, desde que eu conheci a potência das pesquisas e o quão maravilhosas são as possibilidades que elas proporcionam. O caminho até aqui foi regado a lágrimas, risos, partilhas e experiências⁶ inenarráveis. Porém, enfim cheguei, e agora? Era isso que eu ficava me perguntando durante as disciplinas: como que vou escrever uma dissertação? Sobre o que eu vou escrever? Como vou fazer isso? Será que eu prossigo na

⁶ O conceito de experiência será aprofundado mais adiante, porém, aqui já a destaco, como as situações e vivências que nos marcaram, ou até mesmo que não nos marcaram, que vivemos e às vezes não vivemos, e como significamos essas vivências (PASSEGGI, 2011).

mesma linha do meu TCC da graduação? Eram inúmeras as dúvidas. Entretanto, uma coisa aprendi com a vida e também com *O Pequeno Príncipe*, não podemos andar sempre para a frente, porque acabamos não indo tão longe, as vezes precisamos parar e andar em círculos, ou para os lados, ou até mesmo para trás, e fazendo isso eu consegui perceber, entender por onde eu deveria começar, as vezes é preciso nos perdermos para nos encontrarmos.

O que é educação? Quando paro para pensar nisso eu imagino tantas coisas que envolvem questões teóricas, práticas, institucionais que são importantes, mas ao mesmo tempo eu também penso em apenas duas palavras: amor e resistência. Palavras que em minha concepção são essenciais nas construções educativas! Amor, pois a educação é permeada e envolve nele e só acontece se ele existir nesse processo, enxergando o/a outro/a, como Freire (1996, p. 41, destaques do original) diz, “é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*”. Além da resistência, porquê é a partir dela que nós, enquanto pessoas subalternas⁷, encontramos suporte para nossa luta e nosso movimento de enfrentamento e transgressão das normativas e padrões que nos são impostos socialmente quando não nos deixamos enquadrar na binaridade de gêneros e sexualidades (LOURO, 2001, 2008).

Nesse sentido, pesquisar sobre gêneros⁸ e sexualidades é um ato que desdobra-se de minha vida enquanto pesquisador/educador e sujeito em constante desconstrução e aprendizagem. Por ser gay e viver em ambientes extremamente tradicionais e repressores, sofri diversas violências por fugir aos padrões impostos e ao longo de toda minha trajetória, dentro e fora dos espaços educacionais, não me senti representado pelos currículos postos ou pelas práticas pedagógicas apresentadas, somente a partir de meu ingresso na universidade e o meu acesso há diversos conhecimentos e experiências, pude ressignificar-me, compreender minha própria trajetória e entender meu papel enquanto pessoa, educador e sujeito aprendente, e assim reorientar minha jornada de vida.

Assim sendo, desenvolveu-se meu interesse em defender, lutar e buscar alternativas que possam contribuir para a desconstrução de muitas das violências simbólicas (BOURDIEU; PASSERON, 1992) que ocorrem nos espaços educacionais com pessoas que

⁷ Dessa forma, busco suporte em Spivak (2010, p. 12) sobre o termo subalterno, ao qual refere-se “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. Sendo assim, utilizo o termo como uma crítica a posição que somos considerados/as na sociedade, e como uma cicatriz que deve ser aberta e lembrada sempre para sua superação, porém, não é um movimento para alcançar determinado estrato social dominante, mas um movimento de respeito e de valorização das diferenças (MISKOLCI, 2017).

⁸ A partir dos estudos de Lugones (2008, 2014), que ampliam os conceitos de Quijano (2010), entendo que ao trabalharmos com a categoria Gênero, trabalhamos também com as categorias raça e classe de formas interseccionadas.

fogem aos padrões socialmente estabelecidos (MISKOLCI, 2017; LOURO, 2001; BENTO, 2011). Ao compreender em meu TCC de Pedagogia sobre as percepções das crianças acerca dos gêneros e sexualidades e de como elas eram reprimidas nos espaços educacionais, percebi e identifiquei diversas violências que ali ocorriam, como as repressões ao falar, vestir-se, brincar e ao modo de agir na dicotomia e binaridade masculino/feminino (LUGONES, 2014; MISKOLCI, 2017) relacionadas aos padrões sociais de gêneros. A escola e o currículo reproduziam as normas sociais tidas como naturais e normais. Por meio das análises à luz dos estudos queer/teoria⁹ queer, compreendi que tornasse necessário uma desconstrução desse currículo e de seu *status quo* de opressão e repressão de sujeitos/as subalternos/as (SPIVAK, 2010). Recorro a Miskolci (2014) para contextualizar sobre os Estudos Queer:

É possível afirmar que Teoria Queer é um rótulo que busca abarcar um conjunto amplo e relativamente disperso de reflexões sobre a heterossexualidade como um regime político-social que regula nossas vidas. Tratam-se de regulações sexuais e de gênero socialmente impostas que criam e mantêm desigualdades de toda ordem, em especial no menor reconhecimento político e de direitos daquelas pessoas cuja sexualidade e/ou o gênero entram em desacordo com as normas sociais. (MISKOLCI, 2014, p. 8-9)

Os estudos queer visam os questionamentos das identidades heterossexuais e homossexuais, problematizando o papel da primeira como única e compulsória, a partir das normativas e as construções que decorreram socialmente por meio da perpetuação e hierarquização do homem, enquanto figura dominante, apresentando uma ideia de binaridade em que a mulher seria o oposto, e essa seria a origem única e natural. A partir desses estudos, é possível vislumbrar como a sociedade vem engendrando normativas sobre como ser homem, como ser mulher, e mais profundamente, problematizando a ideia de que não existe apenas essas duas identidades, mas que elas são postas como normais e únicas por conta da construção social e cultural que as permeou ao longo da sociedade ocidental. Nessa maneira, os estudos queer compreendem as regulações sexuais e de gêneros como instrumentos e ferramentas para o controle e a dominação dos/as sujeitos/as, enquadrando e impedindo que sejam quem são, ou fujam ao que é tido como normal, para que o regime político da heteronormatividade se mantenha como vigente. Recorro a Miskolci (2017, p. 48) esse conceito de uma norma vista como padrão e única.

A heteronormatividade é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam. Em nossos dias, a sociedade até permite, minimamente por sinal, que as pessoas se relacionem com pessoas do

⁹ Utilizar esse termo teoria é até incoerente com as proposições Queer, pois enquadra esse campo de estudos e o limita, entretanto, conforme os/as autores/as que utilizam, irei em alguns momentos me referir a ela como teoria, e em outros irei utilizar do termo perspectiva, por acreditar que se adequa mais aos estudos que estou realizando.

mesmo sexo; portanto, ao menos para alguns estratos privilegiados, já não vivemos mais em pleno domínio da heterossexualidade compulsória.

Esse padrão então é visto como imutável, sendo compulsório para todas/os, dessa maneira, torna-se necessário vislumbrarmos outras formas de se compreender essas questões, e em colaboração aos estudos queer, a perspectiva curricular que abordo, parte da ideia de que o currículo precisa ir além daqueles conteúdos tidos como macros, ele precisa trabalhar com as especificidades, com as diferenças, com a diversidade que é característica marcante das sociedades. Precisa fugir da hegemonia de uma única classe que define aquilo que todos/as devem aprender e ensinar (SILVA, 2006), fugir da concepção tradicional do currículo institucional, daquele que regula apenas os conteúdos, pois o currículo torna-se e é vivo, central dentro das escolas, ao passo que as relações sociais e educacionais que ocorrem, a cultura, os conteúdos, as metodologias, os comportamentos tornam-se e é currículo (SACRISTÁN, 2013).

A partir dessas percepções comecei a entender o papel que os/as docentes têm durante todos os processos educacionais, pois a figura da professora para aquelas crianças durante minha pesquisa de TCC provocava um grande impacto, além de suas práticas pedagógicas serem essenciais para a construção do currículo vivo que ali estava. Compreendi que essas práticas são importantes para a desconstrução e quebra da perpetuação de discursos excludentes e hegemônicos que a escola (re)produz.

Ao mesmo tempo, vivenciando enquanto docente experiências envoltas nessas questões, percebi que elas são inerentes e impossíveis de serem ignoradas, e estão ali presentes, e que você enquanto professor/a, pode ou não abordar. Enquanto professor gay, não pude me calar em nenhum dos momentos, e sempre tive a necessidade de resistir e construir coletivamente com os/as estudantes conhecimentos e discursos sobre as diferenças, sentindo total liberdade dentro da escola e partindo da minha prática pedagógica.

Antes de prosseguir com tais reflexões, preciso destacar que ao longo de todo meu texto apresentarei a escola a partir do ponto de vista de autores e autoras, e dos/as sujeitos/as da minha pesquisa, que em diversos momentos apresentam a escola como um espaço excludente, porém também destaco que ela não é somente lócus de exclusão, mas de libertação e transgressão, tal como Paulo Freire (1979) e Marlucy Paraíso (2015) indicam.

Nesse sentido, me questioneei sobre como outros/as docentes LGBTIA+ vivenciaram suas trajetórias escolares; partindo desse pressuposto de que muitos dos currículos são excludentes, segregadores e que a maioria dos espaços educativos não permitem que sejam abordadas essas temáticas. Para conhecer e compreender essas histórias, o primeiro

movimento é entender sobre as trajetórias desses/as sujeitos/as docentes, como chegaram até o presente momento enquanto pessoas subalternas e como isso impacta em suas vidas.

Toda pessoa é e traz consigo marcas de tantas outras pessoas, pois “a formação é feita de presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmo-nos, dos que acompanham os momentos-charneira” (DOMINICÉ, 2010, p. 94), é feita então das experiências partilhadas e de suas vivências nos mais diversos espaços, por isso é tão essencial e necessário conhecer as trajetórias educacionais e experiências de vida, pois a partir delas podemos tentar compreender como constituem-se cada sujeito/a dessa pesquisa.

A escola é um espaço de (re)produção social de normativas e o currículo torna-se um local de reprodução e controle social (APPLE, 1989) a partir do que é tido como certo e adequado para determinados corpos e gêneros, e que normatiza todas as pessoas que dele fazem parte (SACRISTÁN, 2013). Sendo assim, os/as professores/as também sofrem forte efeito desse currículo normatizador, que reprime e oprime todas aquelas pessoas que fogem aos padrões socialmente estabelecidos (PARAÍSO, 2015), pois as práticas pedagógicas dos/as professores/as ajudam a formar o currículo e dele fazem parte e deixam suas marcas.

Entender, então, como as práticas pedagógicas fazem o currículo e o currículo refaz e reorienta essas práticas é essencial para compreendermos a potência do diálogo sobre as questões de gêneros e sexualidades na escola. Recorro a Franco (2012, 2015, 2016) para entender sobre o que são as práticas pedagógicas, que são diferentes de outras práticas, mas por vezes são tidas como sinônimas de práticas docentes e educativas.

As práticas pedagógicas diferem-se de outros tipos de práticas, pois envolvem as práticas sociais necessárias para a concretização de práticas educativas (FRANCO, 2012), as quais são postas nos currículos, são os processos mais institucionais e macros produzidos e postos nos documentos oficiais, como as diretrizes curriculares, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e tantos outros documentos e “guias” produzidos em espaços que não sejam o “chão da escola”.

Em seguida temos as práticas docentes que são aquelas realizadas de forma individualizada por cada docente (FRANCO, 2012) seguindo ou não o que as práticas educativas orientam. São as práticas que meramente reproduzem o que já está posto por outrem, sem importar-se com as especificidades e com as realidades, como o uso do livro didático como principal e único objeto na educação¹⁰.

¹⁰ Apesar de tecer essa crítica acerca das práticas docentes, também as entendo como espaço de possibilidades que os/as docentes podem realizar suas transgressões e libertações, e nesse instante é que aponto, como elas então ao transgredirem, tornam-se não somente práticas docentes, mas pedagógicas.

Por fim temos as práticas pedagógicas que são gestacionadas a partir de nossa atuação enquanto docentes militantes e produtores/as de conhecimentos outros que resistem aos discursos hegemônicos postos nos currículos, alterando e desconstruindo sua prática docente e a tornando então uma prática docente pedagógica, como aquelas que a partir de dada realidade modifica-se para atender aos anseios daquele momento.

Para que essa prática seja então uma prática pedagógica é necessário que ela possua intencionalidade, seja reflexiva e produzida a partir dos contextos e levando em consideração a historicidade que os processos educacionais se constroem (FRANCO, 2015, 2016). Nesse sentido é importante entender que essas práticas pedagógicas são produzidas pelas pessoas sujeitas da educação, alunos/as e professores/as. Essas práticas podem ser espaço de reverberação das dominações excludentes, ou então espaços de resistências, de transgressões do que é posto e ensinado (FRANCO, 2015, 2016). Nesse sentido a presente pesquisa recorre ao conceito último de práticas pedagógicas para permear nosso trilhar, enquanto espaço de resistência e transgressão na educação.

É necessário entender o papel do currículo enquanto ferramenta de normatização e repressão/opressão, mas também de emancipação (PARAÍSO, 2015; SACRISTÁN, 2013) dos/as sujeitos/as LGBTIA+ e como isso impacta em suas práticas pedagógicas, partindo de suas narrativas¹¹ orais como material primário (FERRAROTTI, 2010), pois suas percepções e falas podem nos ajudar a entender as normatizações dos currículos ou (des)normatizações dos currículos e as práticas pedagógicas reprodutoras ou transgressoras.

Logo, proponho como questão norteadora da pesquisa:

- 👉 De que maneira a (re)produção dos currículos impactou/impacta a *formação/experiência* de *sujeitos/docentes* LGBTIA+?

Através dessa questão busco trazer reflexões sobre as experiências e as trajetórias dos/as docentes da pesquisa, de forma que possam contribuir para a compreensão dos currículos e suas (re)produções. Consequentemente tenho então como objetivo geral:

- 🌐 Refletir como a (re)produção dos currículos impactou/impacta a *formação/experiência* de *sujeitos/docentes* LGBTIA+.

Partindo da questão e do objetivo geral, traço os objetivos específicos necessários para conversar a partir das propostas que empreendi e que pretendi com a pesquisa, sendo:

- 🌐 Constituir um debate sobre a construção do movimento LGBTIA+;

¹¹ Utilizo o conceito de Walter Benjamin (1994) lido em Moura e Nacarato (2017, p. 16) sobre as narrativas como “formas artesanais de comunicação, utilizadas pelos seres humanos para contar histórias; por elas lembramo-nos de nossas experiências, encontrando possíveis explicações para elas” permitindo-nos dar novo sentido e compreender as mesmas enquanto importantes etapas de nossas trajetórias formativas.

- ☉ Problematizar o currículo enquanto dispositivo de normatização, regulação e transgressão/libertação;
- ☉ Analisar os impactos do currículo na *formaçãoexperiência* de *sujeitosdocentes* LGBTIA+.

Esses objetivos me ajudaram a construir o processo e o trilhar durante a pesquisa, de forma a sulear os caminhos. Agora é necessário explicitar em primeiro plano o conceito que aqui utilizo de *formaçãoexperiência* (CASTRO, 2014), entendendo-a então como,

Uma *formaçãoexperiência*, que se processe por movimentos por entre ideias e saberes; que provoque o desprendimento de si e, conseqüentemente, a produção de outros de si mesmo; que opere por problematizações do que chamamos de “realidade” e, sobretudo, que reverbere na construção de relações sociais de poder nas quais os sujeitos possam viver a pluralidade dos gêneros e das sexualidades com menos sanções e violências. (CASTRO, 2014, p. 54, destaques do original)

A *formaçãoexperiência*, então é entendida como um conjunto de experiências que transgridem aos espaços educativos, esse movimento não está unicamente ligado a formação acadêmica estritamente, mas sim a um conjunto de processos reflexivos que fazem parte da vida, e assim moldam e modificam, constituindo os/as docentes e suas práticas pedagógicas, ao qual essas formações não se restringe a determinados espaços educativos, mas se constituem e se entrelaçam com suas vidas e como eles/as se constituem a partir das partilhas e experiências vividas.

Os/as docentes dessa pesquisa são então compreendidos como *sujeitosdocentes*¹² (CASTRO, 2014), pois esse termo parte da ideia formativa de professores e professoras que por,

[...]meio da complexa articulação de discursos e práticas, a experiência se faz pelos modos como vamos sendo subjetivados/as na ‘passagem’ pela existência, tomando o sujeito “como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (LARROSA, 2005, p. 67). Assim, considero relevante problematizar essa constituição a partir das normatizações das sexualidades e das relações de gênero, nos jogos de poder em que se arquitetam formas de transgressões e resistências. (CASTRO, 2014, p. 16 e 17, destaques do original)

Esses/as sujeitosdocentes então são formados a partir de um constante processo de transformação e (auto)(trans)formação, ao qual possuem em seus devires a constituição a partir de processos de normatizações da sexualidades e dos gêneros, sendo assujeitados de determinadas formas, mas ao mesmo tempo transgredindo e gerando resistências e outras possibilidades de estarem e serem no mundo, e aqui em questão na docência.

¹² Em seções vindouras, esse conceito será explorado em diálogo com as narrativas dos/as docentes.

Retomando o conceito de conversa proposto por Larrosa (2021), eu não falo sozinho, mas falo a partir de outras pessoas e com outras pessoas, sendo assim, conversarei com autores/as que partem de uma perspectiva de desconstrução das normativas de gêneros e sexualidades por meio dos estudos queer, de uma refutação e destruição dos resquícios das violências coloniais por meio do pensamento decolonial¹³.

A teoria queer nos faz refletir sobre os regimes político-sociais aos quais estamos imersos/as e de que forma regulam nossas vidas. Dentro dessa perspectiva, as pessoas que mais são subalternizadas são aquelas que fogem e entram em desacordo com as normas e padrões sociais, aquelas que transgridem as sexualidades e os gêneros postos como normais (LOURO, 2001 e 2008; MISKOLCI, 2017). Também utilizarei ao longo desse trabalho o conceito de colonialidade, que segundo Quijano (2010, p. 73):

é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Dessa forma, Quijano (2010) nos mostra que após os domínios coloniais, os pensamentos e violências coloniais se perpetuam e são apenas atualizados a cada período, sendo utilizados como forma de dominação por estados e sociedades pautadas no capitalismo, utilizando dos marcadores sociais (raça, gênero e classe) como justificativas para hierarquizações sociais. E a partir desse conceito surge o de decolonialidade (QUIJANO, 2010; WALSH, 2005) ao qual marcou o início de um processo de diversos/as teóricos/as acerca da decolonização de discursos e atitudes que perpetuamos ao longo do tempo.

A colonização da América pelos europeus, conforme Quijano (2005) estabeleceu um novo processo de poder e hierarquização mundial, primeiramente a partir da raça, entendida através de localizações geográficas que alteraram de forma significativa as identidades dos/as povos originários que aqui habitavam. Ao gerar esse movimento, a Europa então iniciou um processo de repressão, exclusão e subalternização de todas as culturas, povos e identidades que não faziam parte do que para eles havia se tornado o centro do mundo, como a única raça superior e detentora da cultura e do poder. Assim sendo, constituiu-se então enquanto um Estado-nação (QUIJANO, 2005), produzindo e reproduzindo formas de poder e dominação em todas as instâncias que alcançavam, no período da colonização, pois é uma estrutura de poder ao mesmo tempo que o produz.

¹³ Ao longo do texto opto por utilizar os termos: pensamento decolonial e estudos decoloniais para me referir ao campo teórico de análise da colonialidade.

Essa nova configuração mundial nasceu e emergiu então desse *locus* de constante perpetuação e engendramento de poder da Europa, em um primeiro momento pela raça, constituída após a dominação da América, e em um segundo momento, a partir do trabalho, e da relação que se deu por meio do capitalismo entendido a partir dessa nova configuração social e mundial de poder. Entretanto, os processos hierarquizantes, não se findaram nisso, mas estenderam-se a novas configurações e marcadores, tais quais os gêneros e sexualidades, como Lugones (2014) menciona. Nesse sentido, os discursos e processos foram sendo reproduzidos e naturalizados pelos diferentes povos, a partir da ideia eurocêntrica de mundo e de cultura (QUIJANO, 2005), gerando não apenas um único processo que terminaria com o fim da colonização, mas um processo que até os dias atuais se percebe por meio dos engendramentos sociais, entendidos então como a colonialidade.

Destarte a isso, pesquisadoras/es, começaram a refletir acerca do papel não apenas dominante da Europa, em sentidos geográficos, mas culturais e históricos, através de controles e apagamentos que burlaram e destruíram parte das constituições históricas de sujeitos/as que habitavam as américas, nesse sentido, torna-se então essencial um processo de decolonização desses conceitos e desses discursos, para compreensão de como os mesmos se mantêm presentes nos diversos âmbito sociais até hoje. Decolonizar (WALSH, 2005) é buscar outras formas e estudos que possam fugir dessa colonialidade e de nossa subordinação para com a Europa e o Norte Global. Decolonizar é questionar discursos e formas culturais que nos são impostas e legitimadas como naturais, mas na realidade partem de uma violência extrema desde o período colonial e que resistem até os dias de hoje, de outras formas, mas que são frutos dessas colonialidade (PEREIRA, 2015; LUGONES, 2008, 2014; QUIJANO, 2010). Ao longo dessa pesquisa proponho um encontro entre estudos queer e decoloniais, como Pedro Pereira (2015) sugere.

Aliar estudos queer aos estudos decoloniais é uma importante ferramenta de desconstrução de normativas e construções sociais impostas aos corpos e aos espaços geopolíticos, pois “não há como separar corpos abjetos, sexualidades dissidentes de localização geográfica, língua, história e cultura” (PEREIRA, 2015, p. 418), e da mesma forma para a desconstrução dos currículos.

A partir desse encontro entre queer e decolonial¹⁴ temos reflexões importantes sobre as histórias dos corpos, mas para além, histórias geográficas, políticas e sociais imbricadas

¹⁴ Esse encontro é realizado a partir do diálogo entre as principais reflexões que as duas perspectivas trazem consigo para o debate das questões de gêneros e sexualidades em nossa sociedade, e mais especificamente no campo educacional.

que nos formam e convergem para nossa constituição enquanto sujeitos/as subalternizados/as. Então, desse encontro, torna-se importante entendermos a lógica categorial¹⁵ de raça, gênero e sexualidade dentro dessas perspectivas de estudos. Para tanto, busco suporte em Lugones (2014, p. 942):

[...] o gênero é uma imposição colonial. Não apenas por se impor sobre a vida vivida em sintonia com cosmologias incompatíveis com a lógica moderna das dicotomias, mas também por habitar mundos compreendidos, construídos. E, conforme tais cosmologias, animaram o ente-entre-outros/as em resistência a partir da diferença colonial e em sua tensão extrema.

Lugones (2008, 2014) em suas obras nos traz uma ampliação dos estudos decoloniais acerca dos gêneros e desconstrói. Ela mostra que em muitas outras sociedades não europeias o gênero não existia, e que as relações humanas não eram estabelecidas de forma dicotômica e binária (masculino/feminino), tornando-se portanto uma invenção social, da mesma forma converge-se o pensamento sobre raça e sexualidade, sendo todas, portanto, invenções sociais para repressão, ordenação e controle social, e que essas lógicas categoriais são utilizadas como ferramentas de dominação colonial.

Então é necessário “decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social.” (LUGONES, 2014, p. 914). Partir de uma discussão *queerdecolonial*, é partir de um debate sobre todas essas categorias antes lidas de maneira separadas, mas agora de formas imbricadas e inseparáveis, ao passo que se compreende que nós não podemos nos livrar daquilo que nos constituem, e que nossos locais geográficos, políticos e sociais precisam ser visibilizados.

Sendo assim, conforme pontua Franco (2016, p. 541), “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” e, portanto, são influenciadas pelos contextos sociais e culturais aos quais os/as docentes estão envoltos/as. Então é necessário compreender as trajetórias docentes para entender suas atuações e a (re)produção das suas práticas em sala de aula.

Ademais, que as práticas pedagógicas são formadas a partir da relação dos/as sujeitos/as educativos/as, aqui em voga professores/as e alunos/as. Que podem optar por

¹⁵ Lógica Categorial é um termo proposto por Lugones (2008) para abordar sobre questões de raça, gênero, classe e sexualidade para além de categorias isoladas, mas como um sistema, ou no caso uma lógica categorial da sociedade. Conforme ela própria pontua: “Quero enfatizar que a lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade. Isso me permite buscar organizações sociais nas quais pessoas têm resistido à modernidade capitalista e estão em tensão com esta lógica.” (LUGONES, 2014, p. 934).

aceitar ou resistir às práticas educativas que lhe são impostas. As práticas do/a professor/a só podem ser consideradas pedagógicas se houverem algumas características importantes: as intencionalidades do que se está fazendo em sala, a reflexão e avaliação contínua desse processo, os acertos e os erros, e se essa prática está alcançando a todos/as (FRANCO, 2016); só com esses pontos sendo alcançados, podemos considerar que a prática docente e educativa passa a ser pedagógica.

Dito isto, a prática pedagógica ocorre a partir do movimento da práxis, da compreensão por parte dos/as sujeitos/as de suas realidades, e a partir do desvelamento dessas realidades, pois essa prática precisa e necessita ser dialética, para que sua existência seja entendida, em seguida ela possa transcendê-la e por fim reorganizá-la (FRANCO, 2012, 2015, 2016).

Entender o papel das práticas é essencial para minha pesquisa, pois “as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais” (FRANCO, 2015 p. 606), e sendo assim, elas (re)produzem aquilo que é pautado em seu entorno, que fazem parte do contexto. Dessa forma, torna-se essencial compreendermos como o currículo a partir das práticas pedagógicas, torna-se e é um instrumento social de dominação e perpetuação das lógicas categoriais dominantes e padronizadoras, e para além, compreender sobre a construção histórica de dominação e colonialidade (APPLE, 1989; LUGONES, 2014).

Conforme Apple (1989, p. 31) nos aponta, o currículo e as escolas possuem um papel regulador,

Por exemplo, como um aparelho do estado as escolas exercem papéis importantes na criação de condições necessárias para a acumulação de capital (elas ordenam, selecionam e certificam um corpo discente hierarquicamente organizado) e para a legitimação (elas mantêm uma ideologia meritocrática imprecisa, e, portanto, legitimam as formas ideológicas necessárias para a recriação da desigualdade).

Dessa forma, os currículos e os espaços escolares existem por um motivo: para que sejam propagados e reproduzidos determinados discursos que provoquem a manutenção de grupos hegemônicos, que buscam manter seus ideais e formas de controle, vigentes nas sociedades. Aquilo que é estudado, que é importante, ou que deixa de ser estudado, não são escolhidos de forma aleatória, mas com fortes intencionalidades e finalidades para uma construção ideológica que na maior parte dos casos recria um processo de desigualdade e de subalternização. Porém, também são esses currículos que estão os entrelugares, onde as transgressões, libertações e emancipações podem ocorrer a partir de processos reflexivos e libertadores.

Os currículos trazem espectros de narrativas hegemônicas, e uma “educação que continua sendo ‘enviada’ por esta narrativa hegemônica, se esconde por traz de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa a partir de suas metodologias” (MARTINS, 2004, p. 31 -32), livros e conteúdos que apresentam apenas um lado da história, nos constroem discursos que nublam nossa visão, e impedem que as crianças desenvolvam sua criticidade para além daquilo que lhes é apresentadas, e isso decorre em construções sociais normativas e padronizadoras, pois esses currículos não apenas ignoram as diferenças, mas as condenam e rejeitam completamente. O currículo, portanto, é

uma “máquina”, uma “máquina de ensinar” (GIROUX, 1995, p. 87) que, ao exercer essa função, diferencia corpos, governa condutas, produz práticas, inclui e exclui, hierarquiza, normaliza e produz divisões e separações: quem sabe e quem não sabe, quem é bom/boa e quem é mau/má aluno/a, quem tem alto e quem tem baixo desempenho, quem é e quem não é adequado/a, quem segue e quem não segue as regras, quem é normal e quem é anormal. (PARAÍSO, 2016, p. 210)

A diferenciação dos corpos e hierarquização ocorre a partir desses currículos, das relações que os/as sujeitos/as educativos possuem nos espaços, da forma que são governados/as e que acontecem a exclusão e segregação (BENTO, 2011). Ao mesmo tempo que o currículo regula contribuindo para a formação integral das pessoas, ele também reprime, controlando tudo e todos/as aqueles/as que fogem das normativas socialmente estabelecidas e reproduzidas.

Partindo dessa premissa, as possibilidades de um currículo que valorize as diferenças são reais, de um currículo que possa trabalhar com as diferenças, a partir da valorização das identidades individuais e da ressignificação das práticas pedagógicas. Pois a partir dessa desconstrução e ressignificação dessas práticas, ocorrerá o processo de destruição desses discursos e de reconstrução coletiva por meio do diálogo e das experiências vividas e encarnadas.

Então, torna-se necessário refletir sobre como é importante buscarmos formas e possibilidades de desconstrução desses espaços e do currículo enquanto principal dispositivo de opressão e reprodução (SACRISTÁN, 2013), para que, assim, o currículo torne-se não mais um local de repressão mais de representação e construção de sonhos (PARAÍSO, 2015) por meio de práticas pedagógicas transgressoras e de resistência (FRANCO, 2015).

Uma vez eu ouvi em algum lugar que para cada grão de areia na Terra, existe mais de 10 mil estrelas no Universo, e pensando nisso, imagino as infinitas possibilidades de viagens e de conhecimentos que podemos realizar para descobrir cada uma delas. Nesse sentido, os caminhos da pesquisa convergem, pois são possibilidades de se realizar uma

investigação. Então é necessário delinear alguns traços e caminhos a serem adotados para que possamos seguir em uma viagem, e quem sabe conhecer algumas constelações de saberes.

Entretanto, antes de adentrarmos especificamente nisso, preciso destacar que essa pesquisa é uma *pesquisaformação* (MOTTA; BRAGANÇA, 2020) e que parte de uma perspectiva (auto)biográfica a qual eu sou um sujeito ativo e participante da pesquisa – como vocês já devem ter percebido – como diz Larrosa (2021) um *sujeito de experiência*. Motta e Bragança (2020, p. 1039) conceituam: “A compreensão da *pesquisaformação* articula-se à abordagem (auto)biográfica, na perspectiva das histórias de vida, por meio das narrativas docentes dos processos de formação pessoal e profissional e, nessa relação, à sua identidade docente.”. É uma opção teórico-metodológica que privilegia a experiência docente e a pesquisa a partir dos lócus próprios de formação e de experiência vivenciados pelo *sujeitopesquisador*.

As Histórias de Vida, e posteriormente o que se constituiu enquanto Método Biográfico, autobiográfico e relatos de vida (PINEAU, 2006), emergem inicialmente através de uma metodologia sociológica como uma técnica de escuta (FERRAROTTI, 2014) nas ciências sociais, que buscavam entender as relações estabelecidas a partir das experiências vividas pelas pessoas, e suas percepções individuais do coletivo. Entretanto, ao longo dos anos, essas histórias de vida foram ganhando novas nuances e potencialidades epistemológicas, a partir da compreensão do tempo como significante importante para entendimento de dadas experiências e para a constituição de uma produção de historicidade não historicista, através de uma perspectiva que provoca uma ruptura no entendimento da história como única e imutável, para uma história construída de forma coletiva, tornando-se uma *memória coletiva da cotidianidade* (FERRAROTTI, 2014).

Pineau (2006, p. 41) reflete que “a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é indicativa da flutuação do sentido atribuído a essas tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente”, na qual as experiências vividas precisam ser entendidas de diferentes formas, levando em consideração o tempo e os espaços em que foram vividas e produzidas.

Destarte a isso, é necessário então pontuar o processo gradativo e multiforme que esse campo das histórias de vida estabeleceu nas pesquisas sociais e principalmente em educação, a partir de Gaston Pineau (2006) podemos revisitar a eclosão e o avanço que ocorreu para “sua aceitação” no campo social, enquanto potência teórica/metodológica para entendimento do social/coletivo, através do individual. “O espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade

biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524), sendo então essa relação percebida como necessária, para entendimento de como o mundo histórico e social foi construído, a partir de outras perspectivas, que ao longo dos anos foram invisibilizadas e silenciadas por narrativas hegemônicas, “a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História” (SOUZA, 2007a, p. 67).

Moura (2015) reflete acerca do caráter e papel transformador e reflexivo que o método (auto)biográfico permite nas narrativas de docentes,

No entender de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o método (auto) biográfico, nas pesquisas educacionais, possibilita que venha à tona uma informação de primeira ordem para conhecer de modo mais profundo o processo educativo. Ele é um meio que permite aos professores refletir sobre sua vida profissional, e, assim, apropriar-se da experiência vivida, além de adquirir novas compreensões sobre si como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, o método favorece os docentes, que, a partir de suas próprias experiências, são conduzidos à compreensão de seu trabalho e a tomam como base para mudar aquilo que não lhe favorece no trabalho ou em sua vida profissional. (MOURA, 2015, p. 30)

As narrativas produzidas a partir do método (auto)biográfico, não só permitem entender a história ou trajetória de vida de determinada pessoa, mas como os seus processos educativos se deram, e os impactos e influências que isso teve/tem em sua formação enquanto sujeito/a na interrelação entre o pessoal e o profissional, que nesse momento são indissociáveis. Congruente a isso, as narrativas docentes também possibilitam entender a partir das experiências individuais dos/as docentes determinadas construções coletivas históricas dos espaços educativos, e aqui em destaque o/os currículo/s.

Nesse interino, em que a *pesquisaformação* também necessita que haja uma preocupação epistêmica acerca dos sentidos que damos as narrativas e as experiências, pois a produção de conhecimentos por outrem não é unicamente necessária, mas que haja uma significação dessa produção para nós que estamos pesquisando, pois “num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 1999, p. 16), é que ela florescerá enquanto opção metodológica potente.

Como bem explicou as autoras acima, a *pesquisaformação* tem seus fundamentos nos estudos autobiográficos, ao qual uma de suas funções é “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 524).

Partindo, então, desse pressuposto, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFMA por meio da Plataforma Brasil, conforme determina a Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos) e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016 (Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais). Ele foi aprovado pelo sobre o número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE: **58956122.2.0000.5087** em novembro de 2022.

Depois realizamos o contato e convite para participação de docentes LGBTIA+ que atuem na rede de Educação Básica da cidade de Imperatriz/MA¹⁶. Esse locus foi escolhido por ser meu espaço de construção enquanto pedagogo/professor na graduação e agora como docente/pesquisador, e que as experiências e contatos que vivenciei e vivencio me possibilitam refletir sobre as práticas pedagógicas de gêneros e sexualidades.

Esse contato e convite, foi pautado a partir da metodologia bola de neve, que é “[...] uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados.” (VINUTO, 2014, p. 203). Essa técnica consiste em,

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como sementes, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador. (VINUTO, 2014, p. 203)

Como pode ser visto na citação acima, essa metodologia parte do princípio das *sementes* (pessoas que indicam outras pessoas de um mesmo grupo), e assim geram uma rede de contatos que possibilitam o acesso dos/as pesquisadores/as a grupos que dificilmente são acessados, seja por seus locais de subalternização, ou quanto as temáticas trabalhadas serem delicadas (VINUTO, 2014). Nesse sentido, essa metodologia foi escolhida por conseguir abarcar a complexidade da temática aqui pesquisada, e do grupo de docentes LGBTIA+ que não existem dados ou mesmo um local em que possamos acessar.

¹⁶ O município de Imperatriz fica localizado na Mesorregião Oeste Maranhense, na Região Metropolitana do Sudoeste Maranhense, formada pelos municípios de João Lisboa, Senador La Rocque, Buritirana, Davinópolis, Governador Edison Lobão, Montes Altos, Ribamar Fiquene, São Pedro da Água Branca, Vila Nova dos Martírios, Porto Franco, São Francisco do Brejão, Amarante do Maranhão, Sítio Novo, Carolina, Itinga do Maranhão, Açailândia, Campestre do Maranhão, Cidelândia, Lajeado Novo, São João do Paraíso e Estreito, no estado do Maranhão (IBGE, 2022).

Na rede de ensino público municipal de Imperatriz encontrei uma semente/pessoa e esse professor me indicou as demais pessoas da pesquisa, a partir da sua rede de contatos. Essas pessoas foram escolhidas e convidadas a concederem uma entrevista, a partir dos critérios de serem docentes no município em questão e se identificarem como LGBTQIA+, além de concordarem em participar da presente pesquisa.

O segundo momento foi a realização a princípio de uma entrevista narrativa (MOURA; NACARATO, 2017; RAVAGNOLI, 2018) como forma de perceber as particularidades de cada história. Essa entrevista foi gravada em áudio¹⁷ e em seguida transcrita. A escolha da Entrevista Narrativa se deu pelo seu papel enquanto dispositivo primordial para a compreensão dos contextos que fazem parte do processo formativo das pessoas, como Moura e Nacarato (2017, p. 17) destacam: “essa entrevista produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas”.

Entretanto, ao me deparar com o momento de análise, percebemos que as entrevistas narrativas, na realidade tinham tornando-se Conversas, ao qual eu não ia realizando perguntas para os/as docentes, mas sim íamos dialogando e partilhando experiências, nesse sentido, busco então suporte em Ribeiro, Souza, e Sampaio, que em sua obra “Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? (2018)”, apontam sobre as potencialidades que a metodologia de conversas possuem, principalmente quando se trabalha com pesquisas narrativas.

Destarte a isso, então optei por mudar o que ora havia sido uma entrevista narrativa, para uma “entrevista/conversa”, termo então que utilizo para explicitar esse processo que realizei com os/as docentes a partir de um movimento inicial de temas centrais que foram delineando-se de outras maneiras, e decorrendo em uma conversa partilhada sobre experiências que se entrelaçaram com minha história de vida e a deles/as.

A conversa então aqui é vista como uma metodologia que permite o diálogo iniciar em determinado momento e terminar em outro completamente inesperado e ao mesmo tempo potente, que não pode ou poderia ser controlado ou dominado por técnicas de mera perguntas e respostas. Conforme Ribeiro, Souza, e Sampaio (2018), a metodologia das conversas possibilitam a subjetividade e uma relação mais próximo entre pesquisador e pesquisados/as,

¹⁷ Destaco que as devidas autorizações foram permitidas por escrito através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no decorrer da pesquisa conforme Resolução CNS Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Ética na Pesquisa com seres humanos); e a Resolução CNS Nº 510, de 7 de abril de 2016 (Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais), o modelo do termo segue como Apêndice I.

onde na verdade não existe essa diferenciação no sentido hierárquico, mas sim uma relação de dialogicidade e amorosidade que amplia as potencialidades das narrativas produzidas.

As narrativas foram analisadas a partir da *análise narrativa*, entendida na pesquisa de Moura (2015), que baseou-se em Bolívar, Domingo e Fernández (2001). Segundo Moura (2015), é o enredo/trama que possibilita a compreensão das narrativas, a partir de sua contextualização em dado espaço/tempo.

[...] o enredo/trama que dá coerência e sentido à narrativa, e também propicia unidade e inteligibilidade à multiplicidade e à heterogeneidade de acontecimentos. Esse elemento é central, pois, ao narrar – ato que se estabelece de acordo com cada indivíduo –, a pessoa conta uma história que só será compreendida pelo ouvinte ou pelo leitor caso tenha sentido e coerência. Havendo esses elementos, um fato histórico, um acontecimento educacional, um romance, uma peça teatral poderão produzir deslocamentos, tanto no entrevistador/ouvinte como no entrevistado/narrador. (MOURA, 2015, p. 34)

O ato de narrar, e seu conseqüente entendimento necessitam de um fio condutor, que se estabelece então a partir de como a pessoa entende sua própria história, e como aquele/a que escuta também percebe o significado que eles dão para essas experiências, sendo necessário que haja outros elementos que possibilitem o entendimento dessas narrativas, como fatos históricos, acontecimentos educacionais, e aqui em voga nessa pesquisa, as experiências educativas dos/as docentes. As análises então se deram através desse processo da *análise narrativa*, de maneira que as vivências dos/as docentes foram compreendidas através de suas experiências, enquanto pessoas subalternizadas nos currículos e espaços educacionais.

A ancoragem teoria para entendimento das questões de gêneros e sexualidades, foi permeada pelos estudos queer e decoloniais como centrais nas análises, devido a seu caráter de desconstruções e problematizações das binaridades e determinações sociais, e pelas possibilidades de questionamentos e desconstruções possíveis a partir da resistência contra a colonialidade, contra as normativas sociais fundantes e padronizadoras, rompendo com discursos coloniais e padronizadores acerca dos papéis e das binaridades dos gêneros e sexualidades.

É importante ressaltar que o Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas ao qual essa dissertação faz parte, é um Programa de Pós-Graduação Em Educação Profissional, que conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) “é uma modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (CAPES, 2022, *online*), nesse sentido, o programa além dessa dissertação, tem como um dos critérios

formativos, a produção de um produto educacional que esteja em consonância com a pesquisa e contribua de forma direta para os/as sujeitos/as da pesquisa.

Considera-se PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE) na Área de Ensino, o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa... O PE deve ser elaborado com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (BESSEMER; TREFFINGER, 1981 apud UFJF, 2022, *on-line*).

O produto educacional (PE) então permite que as reflexões empreendidas na pesquisa não se limitem unicamente aos muros da universidade, mas que possam transgredir e acessar outros espaços que possivelmente um texto unicamente acadêmico não conseguiria. Dessa forma, o PE não só possibilita essa ampliação do alcance das pesquisas, mas torna-se então, uma efetivação prática do que foi pesquisado, podendo contribuir de maneira significativa e transformadora na sociedade.

Pensando nesse sentido, a presente pesquisa tem como produto educacional um “**Diário Pedagógico**”, de sugestões de práticas pedagógicas em gêneros e sexualidades para os anos iniciais, com o objetivo de auxiliar e sugerir ações/atividades que gerem práticas docentes e pedagógicas de valorização e compreensão das diferenças nos espaços educacionais, norteadas e dando suporte didático/pedagógico para professores/as que não sentem-se seguros/as em trabalhar essas temáticas, por não compreenderem, ou mesmo por não possuírem formação adequada. A elaboração desse produto se justifica pelo seu caráter prático e por sua exequibilidade na educação básica, ademais que a partir de minha experiência docente e das experiências dos/as sujeitos/as dessa pesquisa, compreendo os entraves e dificuldades em abordar essas temáticas, sendo o diário um suporte necessário para direcionamentos e transgressões nos currículos e nas escolas.

O diário apresentará uma breve carta e introdução, com as orientações de como utilizá-lo, em seguida trará conceitos básicos sobre os gêneros e sexualidades, explicitando as diferenças existentes, depois trará a justificativa e a necessidade de sua existência pontuando através de alguns trechos das narrativas docentes da presente pesquisa, e por fim, trará sugestões de atividades/ações/práticas que podem ser realizadas em sala de aula, relacionando conteúdos e métodos que ajudarão os/as professores/as a trabalharem com os temas supracitados.

Necessito destacar a importância que essa pesquisa tem para o movimento LGBTIA+ e para minha vida, não apenas como um texto acadêmico, mas como um texto encarnado, que busca propiciar uma conversa com sujeitos/as que partilham comigo de vivências e

experiências únicas, e como está no título desta seção, nós escrevemos coisas eternas e por isso o ato de escrever é tão importante, para deixar registrado não só essas histórias, mas as reflexões e contribuições que elas podem trazer para os estudos no campo dos gêneros e sexualidades e do currículo.

1.1 Conhecendo os/a sujeitosdocentes...

Os/as docentes aqui escolhidos, fazem parte da rede de contatos que fiz e conheci durante meu processo formativo enquanto pedagogo na cidade de Imperatriz/MA, e conforme a metodologia bola de neve (VINUTO, 2014) que escolhi para me basear na produção dessa dissertação, o primeiro contato foi me indicando os/as próximos docentes.

A pesquisa aqui em voga foi aprovada pelo comitê de ética, e conforme assinatura do TCLE, dois docentes concordaram que seus nomes fossem divulgados na pesquisa, pois acreditam que a mesma é de extrema importância e esse movimento de utilizar os nomes reais faz parte processo da escrita e da valorização do protagonismos e das identidades dos/as docentes, uma docente, preferiu que seu nome não fosse divulgado, e como valorização da mesma, ela escolheu o nome que gostaria de ser nomeada na pesquisa. Esse movimento de manter o nome verdadeiro e utiliza-lo faz parte do processo (auto)biográfico de valorizar as histórias e narrativas aqui escritas como verdadeiras e únicas, potencializando as experiências narradas.

Todas as entrevistas/conversas ocorreram de forma presencial, ao qual foram marcadas previamente. Antes de ocorrer, enviei um formulário para que os/as docentes preenchessem com informações e dados pessoais, para conhecimento e utilização na pesquisa, como tempo de docência, formação, entre outros. Nesse sentido, a entrevista foi agendada e realizada com o suporte de gravação de um gravador de áudio, e de meu celular.

A metodologia da Conversa (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018) foi o suporte para a realização da entrevista/conversa, dessa forma, elaborei um roteiro¹⁸ com temas para ir seguindo e conversando com os/as docentes, de forma livre e espontânea. Nas entrevistas/conversas realizadas, os/as docentes por várias vezes foram já abordando assuntos que estavam no roteiro, e em diversos momentos surgiram falas e situações que nos levaram ao narrar de outras experiências. Dessa forma, a opção metodológica por essas duas perspectivas permitiram esse movimento.

¹⁸ O roteiro segue como Apêndice II nessa dissertação.

A princípio, fiz uma breve apresentação em apenas 03 linhas sobre cada *sujeitodocente*, entretanto fui refletir e percebi que isso não era o bastante ou o ideal, e então como na entrevista narrativa pedi que eles se apresentassem, deixo agora a palavra com eles/a pois entendo que o potencial narrativo, está na subjetividade e no protagonismo de cada um/uma.

1.1.1 Carlos Humberto Silva de Sousa

Meu nome é *Carlos Humberto Silva de Sousa, e eu acho que já o sobrenome diz muito*. É de mim, da minha história e *eu sou professor* né. Eu sou pai e *eu sou gay*. E além disso eu sou *preto e pobre*. Todas esses adjetivos dizem muito, não só sobre quem eu sou, mas assim, de onde eu falo e do processo que foi até chegar a ser pai, a ser professor, e a dizer, sou gay, sou homossexual sim, *porque é muito difícil até a gente chegar nesse ponto de se assumir e de dizer eu sou Fulano de tal e eu sou gay*, não é um processo, é um autoconhecimento, é um *processo muito doloroso*, inclusive. Então, e além disso, meu nome, esses adjetivos todos que eu coloquei fazem parte da minha história, de quem eu sou, também dizer de onde vim. Eu não sou imperatrizense, eu vim de Grajaú, do interior de Grajaú. Então, isso também é algo que marca a minha trajetória de vida, eu não sou de Imperatriz, eu não nasci numa cidade grande, *eu nasci no interior de Grajaú*, numa comunidade com conflitos indígenas, um povoado, é zona rural e assim é onde meus pais residem até hoje. Isso também marca um pouco da minha trajetória de vida. Inclusive em relação à docência, como eu me identifiquei com a docência. *Então fazer parte de uma comunidade, fazer parte da zona rural de uma cidade do interior do Maranhão, faz parte da minha identidade, me ajudou a construir essa minha identidade também enquanto professor*. Então, acho que é basicamente sobre a minha *identidade* é isso, e que eu não posso esquecer de falar da minha mãe, que a minha identidade tem muita relação com a minha mãe também. Hoje eu me vejo muito nela, então *eu sou filho da dona Maria, da dona Maria Helena* que é algo que onde eu vou eu gosto de dizer, que eu sou filha dessa mulher, dessa mulher forte, dessa mulher preta e que me ajudou a ser quem eu sou hoje também. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)¹⁹

Carlos Humberto foi o primeiro docente que entrevistei para essa pesquisa, e ele simplesmente já chegou fazendo minha cabeça fervilha de emoções, sentimentos, (in)certezas, semelhanças, e ao mesmo tempo de inspiração por toda sua trajetória, pelas suas reflexões que ao longo desse texto me permitiram construir essa dissertação. Ele se apresenta logo de cara a partir do seu nome, como força guiadora, e demonstrando total orgulho de quem és, ser professor então é o primeiro adjetivo que ele utiliza, pois ao longo de toda sua narrativa ele demonstra o orgulho de exercer essa profissão e a realização na docência. Logo após, ele se apresenta como pai, e como gay. E admitir e falar isso para ele, foi um processo muito difícil

¹⁹ A partir de agora todas as narrativas dos/a sujeitosdocentes irei manter em tamanho 11, para diferenciar das citações diretas como forma de dar mais destaque para suas falas.

e doloroso, e corroboro com Carlos, por entender que antes de podermos externar em alto e bom tom que somos gays, precisamos obter um autoconhecimento muito grande, pois ao longo de toda nossa vida, fomos assujeitados a nos escondermos, a mascararmos quem somos, pois o medo de sermos julgados como anormais está latente (MISKOLCI, 2017). Porém, é também libertador quando o conseguimos, e para Carlos foi libertador, ao mesmo tempo que foi doloroso, entretanto, conforme mais à frente em sua narrativa, faz parte da constituição da sua identidade, da mesma forma que vir do interior, ver o sofrimento e a falta de acesso a uma educação de qualidade, proporcionaram para ele, uma visão outra de mundo, o inspiraram e motivaram a buscar mais, e de alguma forma o encaminham para a docência.

Vir do interior é um outro ponto que ele cita, e eu me vi em sua fala, lembro-me de fazer minhas malas, e os sonhos todos carregados ali, junto com inseguranças, mas com um desejo latente de conseguir mais, de ser mais em outra cidade – na próxima seção falarei mais sobre isso – pois de onde viemos, de cidades interioranas, a educação é uma das alternativas mais acessíveis para alcançarmos êxito.

Carlos então cita sua mãe como inspiração, e como parte de sua identidade, a figura dela como força e motivo para ele prosseguir, alcançar seus sonhos. Ele é filho de uma Maria, como tantas outras, como eu, filho de Maria também, daquelas que entregam sua vida para seus filhos e filhas, que lutam e buscam incessantemente de alguma forma a melhoria de vida, daquelas Marias, que como canta Milton Nascimento em *Maria Maria* (1978) “Maria é um dom, uma certa magia, uma força que nos alerta, uma mulher que merece viver e amar, como outra qualquer do planeta”, elas são nossa rocha e nossa firmeza, a partir delas que em seus ventres nos geraram, é que vivemos, e por isso acredito que Carlos a cita como parte de sua identidade, pois a partir dela é que ele se forma enquanto pessoa e sujeito educativo.

Ser preto e pobre faz parte de quem ele é, e a categoria raça é então posta em destaque, não apenas em sua apresentação, mas como em toda sua narrativa, a partir de alguns episódios de racismo, e ao mesmo tempo como autorreconhecimento de quem és, e por isso essa categoria então adentra aqui nesse espaço como central também, a partir da ideia da colonialidade que Quijano (2010) cunhou sobre o padrão de dominação e hierarquização global.

Mas algo que chama a atenção, é o termo identidade que Carlos utiliza, e acredito que seja necessário esclarecer de que perspectiva então, iremos tentar “sintetizar” identidade, ao passo que é um conceito bastante amplo, e ao mesmo tempo muito necessário para o nosso entendimento.

Conceituar Identidade é bastante complexo, principalmente entendendo que elas são múltiplas plurais, e portanto, possuem diferentes contextos de compreensão, mas nesse texto, utilizaremos os estudos de Silva, Hall e Woodward (2013), que nos permitem refletir que a identidade é marcada pela diferença, e produzida de tal forma por ela. Ao mesmo tempo que existe uma perspectiva essencialista que busca pautar a identidade e sua produção a partir do biológico, existe uma perspectiva não essencialista que busca pautar a partir de uma construção social, cultural e coletiva. Para tanto, existem até termos como “crise de identidade”, que parecem ser baseadas nas ideias de globalização que ocorrem e vão interferindo e influenciando em diferentes culturas, as modificando.

Ao mesmo tempo, entendo que as construções das identidades se dão de forma coletiva e individual, interrelacionando-se e produzindo-se concomitante com as influências sofridos do exterior. Em sintonia a isso, a identidade também é baseada naquilo que não sou, e não apenas naquilo que sou, pois a partir do momento que não sou algo, algo sou, e aquilo que deixei de ser pode ser visto como bom ou ruim (SILVA, 2013).

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação, quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o posto da diferença: a identidade *depende* da diferença. (WOODWARD, 2013, p. 40, destaques do original)

Então a diferença é necessária para a formação da identidade (HALL, 2013), a partir do momento que as representações dessa identidades são pautadas em sistemas classificatórios, que impõe quais identidades são mais importantes ou superiores que as demais. Nesse sentido, a partir da construção das identidades e dos aspectos de quem somos, é que as diferenças são consideradas e excluídas, por isso citei anteriormente, que aquilo que não somos, as vezes influi mais, do quê aquilo que realmente somos.

A partir da diferença, é que os significados das identidades são produzidos nos sistemas de classificação e hierarquização social, por meio de signos, tendo a linguagem um importante papel de significância ao marcar e traduzir determinadas identidades como inexoráveis.

1.1.2 Paulo Henrique Silva de Lima

Antes de adentrar na narrativa de Paulo Henrique, preciso informar a vocês leitores/as que ele já não está mais nesse plano terreno, infelizmente Paulo se suicidou poucos meses após a realização dessa entrevista/conversa. Ele já enfrentava problemas relacionados a sua saúde mental e depressão, e a perda de sua mãe ocasionou em um processo ainda mais

doloroso, e assim ele optou por não habitar mais em nosso plano. Eu estava em contato constante com ele por conta da pesquisa, e quando soube fiquei bastante arrasado, e pensando que deveria retirar suas narrativas desse texto, porém, lembro de ele sempre demonstrar o desejo de visibilizar, de alguma forma contribuir para que outros/as professores/as possam melhorar suas práticas, e que outros espaços percebam as dificuldades que pessoas LGBTIA+ enfrentam. Dessa forma, suas narrativas aqui presentes, são marcas e lembranças que iremos valorizar e utilizar como um legado deixado por ele, para que sua vida seja lembrada e marcada como alguém que lutou e deixou marcas de amor e esperança a todas e todos.

Meu nome é **Paulo Henrique Silva de Lima**, eu sou **pedagogo** pela Universidade Federal do Maranhão. E eu sou professor há uns dois anos. E na minha formação eu aprendi que *a gente tem que valorizar o que a gente é*, né tanto é que a minha monografia foi justamente *sobre os direitos da população com relação as docências se existia formação em gênero, sexualidade no curso*. Mas eu vejo assim o contraste tanto naquela época que era oferecido, mas eu *nunca tive assim uma disciplina específica de sexualidade e fora da universidade também que a gente percebe que esse tema é muito apagado ainda. Se fala hoje muito em família querendo excluir as pessoas LGBTQIA, mais como se elas não tivessem famílias, não formassem famílias, não fossem famílias, mesmo indivíduos ou coletivo, e querem excluir esses temas da escola*. E *nesses dois anos que eu trabalho, eu nunca consegui aplicar alguma coisa relativa a isso e nunca tive nenhum treinamento, nenhuma formação relativa a isso*. E sinto muito essa problemática, que a gente tem hoje em dia que é essa questão dessa polarização, direita e esquerda e principalmente nessa questão de direito que as pessoas assumem *uma questão muito desrespeitosa conosco*. Então é excluir esses temas porque acha que *antes não se discutia e agora não deve se discutir isso eu acho uma coisa totalmente excludente*. (PAULO HENRIQUE, 2022, meus destaques)

Paulo inicia sua narrativa se apresentando a partir logo de sua profissão, demonstrando um maior protagonismo para a mesma, e logo em seguida ele já vai nos falar de seu processo formativo na graduação, pontuando sobre seu TCC que foi pautada nas questões de gêneros e sexualidades. Ao abordar sobre a valorização de quem somos, convoco Dominicé (2010), entendendo como os diversos espaços formativos que nos moldam, de alguma maneira deixam as marcas, e na fala de Paulo, o curso e seu processo de escrita foram importantes para ele próprio se valorizar e sua identidade. Ele realiza uma crítica, ao pontuar que em sua formação não houve nenhuma disciplina específica sobre a temática, além de abordar que esses temas são bastante invisibilizados fora dos espaços escolares também. Em relação a sexualidade, Paulo não citou em sua apresentação, mas ele é um homem cis gay e intersexual²⁰.

²⁰ Nos capítulos vindouros irei abordar mais sobre essa condição a partir das próprias narrativas de Paulo.

Sobre a falta de disciplina, que Paulo comenta em sua graduação, a grande maioria dos cursos de licenciatura não possuem disciplinas específicas para formação acerca dessas questões, e quando possuem, são disciplinas optativas ofertadas de forma alternada, conforme a pesquisa de Rizza, Ribeiro e Mota (2018) identificou, ao passo que em todo o Brasil apenas “137 disciplinas ofertadas, 117 são optativas e somente 20 são obrigatórias” (RIZZA; RIBEIRO; MOTA, 2018, p. 12), e a maioria delas estão presentes somente nos cursos de Pedagogia, isso pode ser um reflexo de toda essa dificuldade e tabus impostos socialmente acerca dessas temáticas.

Historicamente, os grupos e movimentos LGBTIA+ (MISKOLCI, 2017), sempre foram subalternizados e impostos como um grupo minoritário, e nesse sentido, não poderiam prover, ou ter famílias, ao passo que entende-se que essa é uma das funções sociais que nós seres humanos devemos desenvolver (BOURDIEU, 2012). O incômodo sentido por Paulo, é plausível, ao pensarmos em todas as dificuldades históricas que nos foram impostas, como o direito a adoção e ao casamento, dentre tantos outros.

Paulo logo aborda sobre sua prática docente, ao qual não sente qualquer liberdade de trabalhar com essas temáticas no seu atual espaço de trabalho, e nesse sentido, ele demonstra inquietação, pois a partir de sua percepção, entende como um desrespeito para com as pessoas LGBTIA+, e ele ainda nos direciona para um possível motivo, a partir da ideia de que essas questões não eram discutidas na escola antigamente e agora devem permanecer da mesma forma, silenciadas.

O currículo então já demonstra aqui o seu potencial regulador (APPLE, 2006), na qual, Paulo enquanto um docente LGBTIA+, sente toda a necessidade em abordar e ter formações sobre essas temáticas no seu espaço escolar, porém não existe a liberdade, ou mesmo qualquer abertura para que isso seja trabalhado nesse espaço.

1.1.3 G. Rodrigues

*Eu sou G. Rodrigues, eu sou negra, ainda não me defini em relação a minha sexualidade, né? Em questão de nomenclatura, certo? E eu sou uma pessoa que gosta de fazer as coisas do melhor jeito possível, da melhor maneira possível. Sou uma pessoa que gosta de dar o meu melhor em tudo que eu faço, isso é uma pessoa de **origem humilde, de origem pobre e eu me orgulho muito disso porque foi a partir dessa situação que eu pude crescer, que eu pude refletir sobre a minha vida onde eu estou hoje e provavelmente fé em Deus né? Alcançar os meus sonhos que eu ainda tenho.** (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)*

A professora G. Rodrigues, preferiu que seu nome completo não fosse utilizado na pesquisa, entretanto, ela demonstra forte vontade de apresentar sua história e participar contribuindo com a pesquisa, a partir da ideia de visibilização do movimento. Da mesma forma que Carlos Humberto, G. Rodrigues traz como primeira marca identitária, a sua raça, se colocando então como uma mulher negra, antes de qualquer outro aspecto. Em relação a sua sexualidade, G. Rodrigues ainda não se entendeu, ou na realidade não se rotulou em determinada sigla do movimento. E mais a frente, a partir de outros aspectos da pesquisa, vamos compreendendo que isso de dá pelo seu processo de desconstrução e contexto familiar, que foram pautados mais fortemente nas questões de raça.

O outro aspecto marcante na apresentação de G. Rodrigues, é sua origem pobre e humilde, ao qual ela destaca como um dos motivos de ela ter buscado superar suas dificuldades e estar hoje como professora da educação básica. Conforme Quijano (2010) e Walsh (2005), as hierarquizações sociais são pautadas na classe como um dos principais fatores de segregação, onde aqueles/as mais bem abastados/as, possuem melhores oportunidades e conseguem alcançar seus objetivos mais facilmente, enquanto aqueles/as que não, precisam lutar e batalhar bem mais, como G. Rodrigues cita na narrativa, ao qual ela ainda busca seus sonhos de deseja realiza-los.

Ao realizar uma comparação entre as narrativas dos dois professores e da professora, percebo que Carlos demonstra uma maior propriedade de quem ele é, e ao mesmo tempo G. Rodrigues é quem demonstra mais insegurança e incerteza em se apresentar, e isso fica mais evidente ao longo de suas narrativas, ao qual no próprio processo da conversa ela vai refletir e apontar determinada identidade. No momento das entrevistas, foi Carlos que falou mais e conseguiu interagir bastante, já G. Rodrigues e Paulo Henrique foram mais sucintos e reservados em determinadas questões, sejam elas por não terem vivenciado ainda pelo pouco tempo de docência, ou por outras motivações.

Para melhor entendimento de cada professor e professora, recorro a utilização de um Biograma para apresentar e organizar suas informações. Conforme Sá e Almeida (2004), os biogramas são dispositivos de organização de fatos, incidentes e valorações que as pessoas entrevistadas dão em suas narrativas, de maneira a categorizar por datas e assim permitir uma melhor leitura e configuração linear de como as narrativas se deram, e como as experiências dos/s entrevistados/as possuem significados para cada um/a deles/a.

O Biograma a seguir irá se referir apenas a apresentação dos/as entrevistados/as, e como eles/as se percebem, a partir das categorias que estou trabalhando nesse texto. Ao

mesmo tempo, complemento as lacunas que faltaram em suas apresentações, com informações fornecidas em seus formulários, preenchidos previamente antes das entrevistas.

Biograma de apresentação dos/as docentes²¹

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE DOCÊNCIA ²²	ASPECTOS IDENTITÁRIOS APRESENTADOS	ASPECTOS IDENTITÁRIOS NÃO-APRESENTADOS ²³
Carlos Humberto	35 anos	Pedagogia	14 anos	Professor, Pai, Gay, Preto, Pobre, Vindo do interior, filho de Dona Maria.	Cisgênero.
Paulo Henrique	34 anos	Pedagogia	02 anos	Pedagogo.	Branco, gay, intersexual.
G. Rodrigues	27 anos	Pedagogia	02 anos	Negra e de origem humilde.	Cisgênero, Pansexual.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao observar o Biograma, podemos perceber que Carlos que possui mais tempo de docência, conseguiu apresentar-se com mais elementos, já Paulo e G. Rodrigues nem tanto. E Paulo difere-se dentre eles/as, pois não citou sua raça na apresentação, porém Carlos e G. Rodrigues citaram logo a princípio, demonstrando a relevância que a mesma possui para sua identidade, ademais que são pessoas negras, e ao longo de suas narrativas relataram diferentes formas de violências racistas, enquanto Paulo não sofreu, enquanto homem branco. Uma outra marca interessante, é que os dois docentes citaram a profissão em suas apresentações, já G. Rodrigues não abordou sobre isso, talvez, como ela própria disse, por ainda estar se entendendo, e corrobora com trechos mais à frente de sua narrativa.

Após conhecermos os/as docentes dessa pesquisa, acredito que seja o momento ideal para vocês me conhecerem, e entenderem um pouco como a minha história se entrelaça com a deles/as e com essa pesquisa, então na próxima seção trago minha narrativa de vida, a narrativa de John Jamerson da Silva Brito!

²¹ Aqui peço licença para fugir um pouco das normas da ABNT, para que o Biograma possa estar inserido dentro do texto, sendo representado e significado.

²² O tempo de docência se refere ao ano limite de 2022, quando as entrevistas foram realizadas com os dois docentes, já para G. Rodrigues é de 2023.

²³ “Quem pode ou deve classificar o outro?” É uma pergunta válida a partir do que Hall (2013) reflete sobre identidade. Entretanto aqui apresento esses marcadores por serem importantes para vocês entenderem como as narrativas podem apresentar diferentes elementos por meio das especificidades identitárias de cada docente.

A BASE DE LANÇAMENTO – “E, ÀS VEZES ABRIRÁ A TUA JANELA...”: o narrar da vida e a escrita de si

Como o príncipezinho adormecesse, tomei-o nos braços e prossegui a caminhada. Eu estava comovido. Tinha a impressão de carregar um frágil tesouro. Parecia-me mesmo não haver na Terra nada mais frágil. Considerava, à luz da lua, a fronte pálida, os olhos fechados, as mechas de cabelo que tremiam ao vento. E eu pensava: o que eu vejo não é mais que uma casca. O mais importante é invisível...
(SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 76)

A base de lançamento é o local onde o foguete é lançado! É o início de tudo, porém não é somente nela que as coisas iniciam, pois até chegar o momento do lançamento ocorre toda uma preparação que faz parte da viagem, e nesse sentido, a base de lançamento dessa *viagempesquisa* parte da minha história de vida, e de todas as experiências que vivenciei até chegar o momento de nos lançarmos nesse universo. Quem somos? E em que momento realmente temos ideia disso, qual exatamente é aquele segundo em que você finalmente sente e sabe quem és? Penso que não é um momento exato, mas uma sucessão de momentos que vão te construindo, e em um dia, você olha para trás e percebe a sua mudança, percebe em quem se tornou. Não sei ao certo quando me entendi, ou na realidade se eu me entendi, mas o pouco que sei irei compartilhar contigo, pois como está escrito em um dos meus livros favoritos *O Pequeno Príncipe*, que carrego inclusive marcado na pele, o que você vê não passa de uma casca, quem eu sou está por dentro, o que realmente importa não pode ser visto. Assim dou início à narrativa de minha vida até aqui, a minha escrita de si²⁴.

Mas antes gostaria de deixar claro que esta é uma conversa, no mais belo sentido da palavra, como Jorge Larrosa (2021) nos faz refletir. A possibilidade de escutar, não apenas de falar, mas também de entender que não sabemos tudo, e que está tudo bem não saber de todas as coisas, a conversa então é uma partilha, e tal qual como a vida, é uma partilha contínua e gradativa, que serve

[...] para ver até que ponto ainda somos capazes de nos falarmos, de colocar em comum o que pensamos ou o que nos faz pensar, de elaborar com outros o sentido ou a ausência do sentido do que nos acontece, de tratar de dizer o que ainda não sabemos dizer e de tratar de escutar o que ainda não compreendemos. (LARROSA, 2021, p. 71)

O mundo já está repleto de verdades absolutas, de julgamentos prévios, e não quero ter isso em minha história, em minha experiência (LARROSA, 2021), não quero que leiam esse texto com pré-conceitos, mas quero possibilitar o ato de narrar a partir do que vejo e

²⁴“Em todos os casos, a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal.” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 373).

entendo como o que deve ser expresso, e também como aquilo que está engasgado e por muito tempo silenciado, pois o “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado.” (SOUZA, 2007a, p. 66).

E afinal, o que é a experiência? Ela nada mais é do que tudo que nos acontece, e o que não acontece, nós não fazemos a experiência, nós a sofremos, ela não é intencional – ora se fosse, escolheríamos apenas as melhores – ela não é somente a ação, mas a consequência, pois a partir dela elaboramos a nossa reflexão sobre nossas vidas do “ponto de vista da paixão” (LARROSA, 2021, p. 68) com a sensibilidade, com a escuta, com a presença e a ausência de sentido. E nesse momento garimpo e narro para vocês algumas das experiências que ao meu olhar, modificaram minha vida para sempre...

Uma das minhas memórias mais marcantes é estar na sala de minha casa, sozinho, vestindo apenas uma cueca. Eu colocava o DVD da Companhia do Calypso²⁵ no aparelho antigo, apertava o play e dançava, me divertia ao som daquela banda, imitando os movimentos de dança, algo simples, singelo para uma criança de seus 9 ou 10 anos de idade, não me recordo ao certo. Entretanto o que me fez lembrar esse episódio é o fato de que eu fazia aquilo escondido, que apesar de não saber ao certo, era algo “proibido”, que se descoberto poderia me colocar em “maus lençóis” com minha mãe e meu pai. Eu ainda não entendia, mas logo eu iria aprender, como diz Louro (2018), da forma mais dura algumas lições da vida, sobre o que um menino deve e não pode fazer.

Acredito que a maioria das *crianças viadas*²⁶ na infância, já pegaram uma toalha e colocaram na cabeça, fingindo ter cabelos longos, colocando um salto alto e andando, desfilando pela casa, sentindo uma liberdade única, quando não havia ninguém por perto. Esses momentos, eram os meus momentos e espaços de transgressões, onde eu me sentia livre

²⁵ Uma banda formada no estado do Pará em 2002, que trabalha com os ritmos calypso, forró, eletrônico, arrocha, sertanejo e tecnomelody, apresentando coreografias e letras com temáticas culturais e populares das regiões norte e nordeste.

²⁶ Balthazar (2020) discute a partir desse conceito, entendendo que o termo refere-se as crianças que fogem aos padrões normativos de gênero nos processos formativos na infância: “Com efeito, é interessante pensar como assumir a ideia de criança viada pode ser uma reverberação, à brasileira, do processo de afirmação política do termo queer – um “insulto que tem a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homofóbicos [...]”, mas que “é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier” (LOURO, 2008, p. 38). Dizer-se criança viada é, talvez, afirmar a fronteira, afirmar a dissidência, que caracteriza o deslugar de uma feminilidade sem mulher, como possibilidade de vida. Aqui, então, reside minha escolha de usar, ao longo do texto, o termo criança viada ao invés de gay afeminado, bixa ou transviado.” (BALTHAZAR, 2020, p.14, destaques do original).

para externar outras experiências que fugiam as normativas de gênero, que enquadram o que meninos e meninas podem ou não usar e fazer. Naqueles poucos instantes, eu poderia ser eu mesmo, expressar-me como realmente eu gostaria. Essa atitude, mais tarde, se tornou mais um processo de medo, que, se descoberto poderia ser penalizado e castigado, sem entender ao certo o porquê de isso ser tão errado, mas ao mesmo tempo compreendendo que aquilo que eu fazia, me deixava feliz, e o medo então ficava em segundo plano. E hoje, ao refletir, também me deixava triste e culpado por não me enquadrar. Lembro do constante pensamento *Por que eu sou assim? Por que não sou normal?*

Não ser gay, não sentir, não amar, não existir, por vezes ao longo da vida temos esses pensamentos e sentimentos, de querermos nos enquadrar em um espaço, ou em “caixas” que não nos cabem. Ao pensar sobre isso, vejo como foi e é doloroso, pois isso deixa marcas inesquecíveis que me impediram de ser e viver quem eu sou, ou talvez era ou poderia ser. Minha família, apesar de toda amorosidade e apoio em outros aspectos, tem sua parcela de culpa; entendo o papel que tiveram, e no mesmo caminho, também entendo suas dificuldades em compreender os processos que eu vivia.

Sempre tive uma relação muito próxima com minha mãe, Maria Auridete, mulher guerreira em todos os sentidos, por não apenas ter criado dois filhos, mas por ter tido a coragem de mais de 10 anos após abandonar os estudos por sua família, retomar e se formar em Letras por uma Universidade Pública. Acredito que isso é uma das maiores motivações que eu tive para cursar Pedagogia²⁷, para ir atrás de um curso superior, por ver toda a luta que minha mãe enfrentou, por estar ao seu lado nas incontáveis noites que ela chegava tarde, vinda de outro município, pois na cidade em que morávamos não havia cursos superiores, por todos os perrengues de perder carro, de ficar sozinha na estrada com suas colegas, pela sua garra e força, assim eu compreendi e pude entender que eu precisava, que aquilo era algo que eu deveria fazer por ela e por mim. Pernambucana, filha de um vendedor da feira, de uma dona de casa, ela superou todas as expectativas, a primeira a se graduar em uma família de 8 irmãos e irmãs, aquela que a princípio não tinha chances. Aquela que largou os estudos para priorizar sua família, que pelo machismo de seu marido não pode seguir por uma trajetória diferente da que o destino a havia reservado.

²⁷Pensar no papel que a família tem na influência da escolha da profissão docente é importante, assim, corroborando com Souza (2007b, p. 6): “A influência familiar, tanto no que se refere ao processo de alfabetização quanto em relação à opção pela docência, marcaram um olhar sobre a leitura das narrativas, no sentido de melhor compreender os valores e vínculos construídos na/e sobre a docência, a partir da itinerância dos sujeitos em seus espaços familiares”.

Esse controle que minha mãe sofria, faz parte do processo social ao qual o homem dentro do casamento utiliza para mandar e desmandar: a dominação masculina (BOURDIEU, 2012). A partir do momento que o casamento é realizado, a mulher torna-se sua submissa, sendo ditado o seu local, seu papel dentro da sociedade, e colocado como único e imutável, não possuindo um direito a ter outro papel, tal qual foi feito com minha mãe, o papel da dona de casa, do cuidado com os filhos, do espaço privado (BOURDIEU, 2012).

Considero-a meu maior exemplo de perseverança. Afinal de contas, foi ela que correu atrás, que enfrentou seu marido para cursar uma graduação em outra cidade, em meio a todas as dificuldades que as mulheres enfrentam, de terem que cuidar de uma casa, dos filhos por conta da ideia tradicional de que o papel da mulher é esse, é estar em casa, e principalmente diante de um marido mais velho com pensamentos retrógrados sobre o que pode ou não uma mulher fazer, sobre o que é direito dela ou não (BUTLER, 2021).

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas, em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2012, p. 17)

Meu pai, Francisco, não é um pai ruim, tão pouco um marido ruim (levando em conta a minha percepção da relação dos dois), ele tem suas inúmeras falhas, mas suas várias qualidades, mas reproduz aquilo que viveu, que foi criado, que experienciou em suas vivências. Caminhoneiro, filho único após a perda de seu irmão, foi criado por sua mãe da forma mais tradicional possível, tendo sua comida colocada por ela, aprendendo que homem não pode e nem deve fazer nada de casa, que isso é papel da mulher, que a única coisa que deve fazer é dar sustento para sua família (BOURDIEU, 2012), ser o provedor. Bourdieu (2012, p. 41) nos permite entender um pouco sobre o papel social que é dado às mulheres e aos homens:

Cabe aos homens, situados do lado do exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizar todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar o boi, a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. As mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, vêem ser-lhes atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhes são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer a jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes. Pelo fato de o mundo limitado em que elas estão confinadas, o espaço do vilarejo, a casa, a linguagem, os utensílios, guardarem os mesmos apelos à ordem silenciosa, as mulheres não podem

senão tornar-se o que elas são segundo a razão mítica, confirmando assim, e antes de mais nada a seus próprios olhos, que elas estão naturalmente destinadas ao baixo, ao torto, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil etc.

Historicamente, o homem sempre teve o papel ativo, de poder fazer e ser o que quiser, de mandar e desmandar, de fazer e interromper da forma que bem entender, o seu papel e função colocado como protagonista, dono e detentor de tudo, em contrapartida, a mulher sempre foi posta como passiva na sociedade, como inferior, sem direito a falar, fazer, ser. Os espaços privados foram o local ao qual ela estava destinada, onde poderia exercer de forma comedida sua função dita como certa e única, cuidar da família, da casa, dos/as filhos/as, sem questionar ou se posicionar, como se aquele fosse seu único local e espaço. As profissões que socialmente são tidas como “femininas”, como a da docência na educação infantil, enfermagem, culinária, dança etc, são postas dessa forma, por seu caráter “baixo”, ou de menor valor e importância, ao qual os homens as entendem como coadjuvantes nos seios sociais.

Por muito tempo foi essa a figura que vi do meu pai, representada conforme Bourdieu (2012) me permite refletir. Entendo que ele tem uma parcela de culpa, porém tento hoje pensar o contexto em que foi criado e relevar determinadas questões, pois tudo fez parte de um contexto social e cultural ao qual ele esteve inserido e está, mas isso mudou sua trajetória, e em consequência, a de minha mãe, a minha e a de toda a família. Ao olhar para trás e observar o medo que tinha de ser pego dançando Calypso... O que ele pensaria ao ver seu filho “homem” dançando?

O papel do homem, e do que é ser homem é predefinido, tal qual o da mulher, cada um tem sua forma e sua maneira de se comportar, além de ter o seu local, pois a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres; ou, no interior desta, entre a parte masculina, com o salão, e a parte feminina, com o estábulo, a água e os vegetais; é a estrutura do tempo, a jornada, o ano agrário, ou o ciclo de vida, com momentos de ruptura, masculinos, e longos períodos de gestação, femininos. (BOURDIEU, 2012, p. 20)

Os papéis, conforme já mencionei anteriormente, são definidos e trazem as normas de como devem-se comportar homens e mulheres, quais os espaços devem e podem ocupar, trazendo e reforçando processos simbólicos de dominação e controle social (BOURDIEU, 2012). Essa divisão fica explícita no cotidiano, na divisão dos trabalhos, em que são ditas que determinadas áreas e profissões possuem mais características ou perfil feminino ou masculino, o trabalho doméstico como sendo unicamente da mulher, reforçando a ideia do

local privado ser o espaço que as mulheres podem ocupar. Além das trajetórias de vida, ao qual os homens sempre são elogiados e exaltados por suas conquistas e dominações, enquanto para a mulher, somente resta o espaço da gestação de filhos e do cuidado com a casa.

Nesse interim, minha família surge e reproduz esse contexto citado por Bourdieu (2012), ao qual as características sociais e culturais influenciam na nossa formação enquanto seres sociais, e por meio desse envolvimento é que reproduzimos ou produzimos normativas que são postas como naturais. Sinto que por conta de tudo isso sempre me distanciei de meu pai, ou ele de mim, nossa relação nunca foi tão próxima ou carinhosa, acredito que tenha muito haver com meu jeito feminilizado, com minha forma de querer fazer coisas que para ele não são coisas de menino (LOURO, 2018), e assim criamos uma barreira.

Admito que não foram muitos momentos em que ele chegou e disse algo para mim, sempre foi muito distante como já relatei. Entretanto, me lembro claramente de um dia eu estar lavando uma louça, e ele chegar e dizer que aquilo não era coisa de menino, que eu não deveria fazer isso. A forma como ele disse, a dureza em suas palavras foram como um golpe, entretanto não me deixei abalar, continuei fazendo pois acreditava que aquilo não iria definir em nada minha vida – hoje observo, que sim, pois estão aqui escritas – ou minha trajetória.

A construção do que são características masculinas e femininas, partem da ideia daquilo que é dado como natural para o homem e para a mulher (MISKOLCI, 2017). Nesse sentido o homem é posto como viril e forte, já a mulher posta como frágil, fraca e indefesa (BOURDIEU, 2012); o menino deve ser grosseiro, se comportar como alguém sem sentimentos, manter uma postura rígida, não apresentar formas de fragilidades, de alguma forma, os homens devem apresentar um padrão exterior de dureza, firmeza, trazendo em voga a ideia do provedor, do “animal alfa”, da dominação. E aqueles homens que se apresentam de outras formas, são colocados como inferiores, “menos homens”, e postos em locais de subalternidades. E para as mulheres? Segundo Bourdieu (2012, p. 39)

As mulheres são controladas e possuem as suas formas de agir, pensar, falar, se comportar, “[...] os sentimentos relacionados com as diferentes partes do corpo, com as costas a serem mantidas retas, com as pernas que não devem ser afastadas etc. e tantas outras posturas que estão carregadas de uma significação moral (sentar de pernas abertas é vulgar, ter barriga é prova de falta de vontade etc.). Como se a feminilidade se medisse pela arte de “se fazer pequena” (o feminino, em berbere, vem sempre em diminutivo), mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível”.

Sempre tive um jeito mais feminilizado, algo que levantava suspeitas acerca da minha sexualidade. Ainda lembro do dia em que me assumi gay para minha mãe e meu pai, no auge dos meus mais de 20 anos de idade, o choro entalado, o medo da rejeição, os

inúmeros pensamentos. O caminho dentro de uma van da cidade de Imperatriz/MA onde eu atualmente moro, até a cidade dele/a São Francisco do Brejão/MA, o meu olhar perdido pela janela, mas naquele dia, 12 de fevereiro, eu saí decidido a fazer isso, eu não suportava mais, um peso que não me cabia, que não fazia parte de mim, algo que te sufoca a um ponto que você vai morrendo aos poucos.

Não consegui dizer duas palavras sem começar a chorar, sem começar a sentir, a colocar para fora mais de 20 anos de dor, de medo, de receio, tudo de uma vez, em poucos minutos se esvaindo de mim. Parece ser tão simples, você falar *Eu sou gay*, você assumir para sua família, teoricamente as pessoas que você mais ama e que mais devem te amar, e mesmo assim ter o medo da rejeição, da expulsão, do não acolhimento, é uma dor muito agonizante, mas ao mesmo tempo libertadora.

Eu sempre fiquei pensando, porque ter que fazer isso? Ninguém precisa se assumir hétero, ou então dizer para sua família o gênero da pessoa que ele/a irá gostar romanticamente, então, porque nós temos que fazer isso? E porque esse processo é tão difícil e complicado, e pior ainda, quanto mais tempo demoramos, mais difícil se torna esse processo. Hoje não consigo imaginar fazer isso antes de ter vivenciado experiências libertadoras na universidade que me (auto)formaram a entender e ser quem eu sou.

Ser hétero é o padrão social imposto, como algo natural, e tudo aquilo que foge a isso é a abjeção²⁸, é algo anormal, e nesse sentido é necessário haver uma justificativa, ou explicação para essa diferença. Lembro de após revelar minha sexualidade para minha mãe e pai, o olhar dela/e, o conselho para eu ter cuidado, para não me expor muito, pois o mundo é muito perigoso com pessoas como eu²⁹.

Mas não cabe! Não cabe em palavras, não cabe em um texto, não cabe no dizer, apenas eu, e somente eu sempre saberei o que passei, o que enfrentei, as noites, os dias na escola, todos os momentos em que precisei me podar, esconder quem eu sou, simplesmente fingir que eu não era aquela pessoa, não poder sorrir da forma natural que eu queria, pelo medo de “dar pinta”³⁰, de demonstrar algo. Eu vivia um personagem, vivia atuando 24h por dia; e sabe o que é pior? Mesmo assim não escapamos das violências, continuamos sofrendo todas elas cotidianamente.

²⁸“O abjeto é algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante.” (MISKOLCI, 2017, p. 44). E assim sendo, as pessoas que fogem aos padrões heteronormativos são postas como abjetas, como nojentas, como anormais.

²⁹ “Pessoas como eu”. Será então que eu seria diferente das pessoas “normais”, como então eu seria classificado? Anormal?

³⁰ Essa é uma expressão que se refere a apresentar trejeitos considerados femininos.

Lembro de estar em casa e minha mãe estava arrumando suas unhas, e eu gostava de ficar ao seu lado, de ver ela passando delicadamente o esmalte... Eu ficava mexendo, observando as cores, imaginando como ficariam em mim, então ouvi dela *Deixa disso menino, esmalte é coisa de mulher, você é mulher?*. Fui descoberto! (pensei comigo mesmo) E dali em diante aprendi a não mexer mais em esmalte, a parar com isso.

Vejam como um simples momento muda completamente a minha forma de agir, como uma atitude considerada pequena, fez com que eu me retraísse e deixasse de fazer certas coisas, pelo medo de ser recriminado, ou de descobrirem meu segredo, que na realidade nem eu mesmo sabia ainda o que era, só sabia que não era certo, e não seria bem aceito se o revelasse.

Lavar a louça, varrer a casa, observar alguém (no caso uma mulher) fazendo comida, eu já era julgado, já me comparavam com uma mulher, apenas por estar ali, por querer ajudar, por querer ser útil, por estar fazendo atividades cotidianas de uma casa, atividades básicas do ser humano, mas que são consideradas unicamente como papel das mulheres.

Eu fico pensando como teria sido, como tudo teria sido diferente se eu não tivesse passado por nada disso, como tudo teria sido se na escola os meninos não ficassem zombando de mim, apontando e me chamando de *viadinho*, se eu não tivesse medo de dançar, de cantar, de andar, de agir como eu queria, de ser quem eu era. Tudo isso me tornou outra pessoa, me fez ser um personagem, escondido e com medo. Miskolci (2017, p. 44), nos ajuda a entender melhor tudo isso.

Quando alguém xingar outro de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de “sapatão” ou “bicha”, não está apenas dando um “nome” para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como “poluidora”, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado.

Atualmente falar que você é *viado*, gay, bicha, tornou-se uma espécie de arma e discurso de resistência, para mostrar que sim, eu realmente sou, e não há problema algum nisso – apropriar-se do xingamento como resistência para que ele desnaturalize-se e torne-se discurso de poder. Entretanto, no passado, ser nomeado dessa forma era como a coisa mais horrível que poderiam fazer. Ademais, ainda hoje utilizam desses termos pejorativos, para demonstrar que alguém, e comumente algum homem, é menos macho, ou viril, ou mesmo utilizam para xingar outro homem, apenas por entender que a ideia de ser gay é algo horrendo e monstruoso.

Às vezes me pergunto como é, como é ser você mesmo em toda sua infância, como é ter liberdade de fazer e ser o que quer; eu não passei por isso, eu não experimentei várias

coisas por medo, por medo da rejeição. Hoje eu vejo e entendo que não era errado, porém já passou, uma infância que infelizmente não posso mais reviver, que está marcada em mim por todas essas situações e que tantas outras crianças partilharam e partilham comigo das mesmas angústias e trajetórias. Como Dominicé (2010, p. 88) “Os dados biográficos resultam de uma tomada de consciência, de uma espécie de maturação relacional que permite voltar à infância ou à adolescência”, tendo então uma nova visão e um novo significado sobre dada experiência, e como aquilo lhe afetou de forma singular e significativa, deixando uma marca e alterando ou não o percurso que você seguiu.

Evoco Dominicé (2010), para refletir sobre o papel que as pessoas e em especial nossa família possuem na maneira como nos constituímos enquanto sujeitos/as, a partir dos processos e de experiências que nos formam. O autor afirma que se alguém é citado em dada narrativa, essa pessoa com certeza alterou ou marcou de alguma forma o decurso de vida de quem está narrando, e normalmente os pais são sempre citados.

As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência. Visto que a narrativa não é construída como um itinerário relacional, essas pessoas não dão lugar a uma descrição detalhada. São evocadas à medida que participam num momento importante do percurso de vida. Pais, professores, amigos, “mentores”, patrões, colegas, companheiros, amantes marcam a cronologia da narrativa. (DOMINICÉ, 2010, p. 87, destaque do original)

Essas pessoas então participam dos momentos-charneira, que são aqueles que nos marcaram deixando alguma “cicatriz” que hoje ao olharmos para trás com uma nova perspectiva, percebemos quão grande e significativo foi o impacto da presença daquela pessoa em nossa vida.

Pode parecer que eu estou soltando um turbilhão de memórias confusas e desconexas aqui, mas acredite que não, pois são conexões e formas que vou encontrando para delinear a trajetória que segui, o caminho que percorri até chegar ao tema dessa pesquisa. Como você deve ter percebido eu fui me moldando e tentando passar despercebido ao longo de toda minha vida, sem namoros, sem demonstrações de qualquer tipo que pudessem me acusar de ser gay, e isso me retraiu, me fez ser uma pessoa que não consegue demonstrar seus sentimentos até hoje.

Em meio a isso tudo, eu tinha o desejo de mais, de explorar o mundo, sempre fui um menino sonhador, eu queria conhecer e saber um pouco de tudo. Inclusive eu adorava ler livros, pegava vários na biblioteca, sempre gostei muito também de escrever, de produzir textos, de alguma forma expressar aquilo que sentia, era minha fuga da realidade, por meio da escrita eu conseguia expor aquilo que não conseguia verbalizar.

Então, sempre fui um aluno muito esforçado que gostava e sentia prazer de tirar notas boas, de participar das aulas, de contribuir de alguma forma, de responder todas atividades, pois dessa maneira eu me sentia mais incluído no ambiente escolar, apesar de mesmo assim ainda me sentir bastante excluído em outros momentos. Eu tentava ser um aluno bom, não apenas por ser algo legal, mas por acreditar que era a única coisa boa que eu poderia ser, já que a ideia de ser gay era algo horrível... Imagine, você tentar ser bom em algo pelo simples fato de ser algo bom o suficiente para não se importarem com sua essência, com quem você realmente é!

Apesar de tudo, eu ainda me considero com sorte, por não ter sofrido nenhuma violência física por conta de minha sexualidade, apenas violências psicológicas e verbais, e sim, eu considero isso uma sorte, diante dos inúmeros casos de extremas violências que nós somos acometidos/as diariamente³¹. Não gostaria que fosse assim, que nenhuma violência fosse provocada, mas o espaço escolar é muito cruel, muito normatizador (LOURO, 2018), a família reproduz de forma muito institucional as violências de gênero (BOURDIEU, 2012).

Retomando meu desejo por conhecimento, eu não queria e nunca quis ser o melhor aluno, mas eu sempre me destacava, estava entre os melhores da turma e na verdade penso que era uma forma de fugir das perseguições, de ter algo de melhor a mostrar, do que apenas ser o garoto gay e gordo.

Meu ensino fundamental foi tranquilo quanto a tudo isso, sempre me sai bem nas aulas, eu sabia que queria cursar uma faculdade por conta de minha mãe, a princípio queria ser Arquiteto, observava as figuras arquitetônicas e desejava planejar aquilo, mas depois que entrei no Ensino Médio quis ser Jornalista! Queria poder estudar sobre tudo um pouco, saber das notícias, compartilhar, viajar pelo mundo fazendo coberturas de diversos lugares e eventos, sair de onde eu estava, para conhecer a imensidão que o mundo tem, essas são para mim algumas das minhas recordações-referências que me lembram um pouco de quem eu era.

As recordações-referências constituem, portanto, a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/ plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo. (ABRAHÃO, 2011, p. 168)

O ato de rememorar, então, provoca a reflexão, um olhar mais apurado para situações e experiências que anteriormente talvez não faziam sentido, ou não havíamos dado

³¹ “Em 2020, o total de mortes LGBTI+ registradas pelo observatório foi de 237, em 2021 foi de 316, e em 2022, foram 273 casos de crimes de ódio.” (OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+, 2023, online).

importância, e ao retornarmos a elas, com nossas motivações de hoje, entendemos que algumas dessas recordações, aqui as referências, nos marcaram profundamente e alteraram de alguma forma nossa trajetória de maneira singular, modificando nossa forma de ver o mundo e entender as singularidades, e até mesmo nossa própria constituição enquanto pessoa.

Ao lembrar alguma dessas recordações-referências, lembro que não importava o quanto eu quisesse não lembrar, não demonstrar, mas a sexualidade faz parte de nós, é inerente a nossa vida (FOUCAULT, 2021), e o olhar para os meninos, o desejo, a vontade, mas sempre reprimindo tudo, e mesmo assim ainda sofria. Sempre fui amigo das meninas, nunca tive amigos homens, isso já era mais um ponto para *pegarem no meu pé*, para provocarem, estranharem, me chamarem de esquisito. Amigos/as de minha mãe e meu pai sempre comentarem o porquê minhas amigas serem apenas meninas, aquelas insinuações, indiretas, coisas que são veladas, mas que percebemos que são violências, são formas de jogar na cara algo, de escancarar alguma verdade.

Recordo-me de uma de minhas amigas, no Ensino Médio, me contar que um dos professores sugeriu que ela sentasse no meu colo, para ver se eu ficaria excitado, só assim para ter a comprovação se eu era ou não gay. Ele era um dos meus professores favoritos, mas depois disso eu perdi o encanto, acabou aquela idealização que tinha por ele. E nesse momento, compreendo como sua autoridade pedagógica pode proporcionar um processo de violência extrema e simbólica vivenciada no espaço escolar, como fruto de uma simples fala sua (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Pensar, então, que a escola deveria ser um espaço de diálogo e plural, é na verdade um lugar em que “a educação, infelizmente, até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer. E isso é realmente muito triste, algo autoritário, normativo, violento.” (MISKOLCI, 2017, p. 55). Ao observar o dizer do meu professor, imagino qual o seu interesse, quais pensamentos lhe passavam, qual seria a grande questão que o fizesse proferir tais palavras, apenas para me testar, para saber qual a minha sexualidade, e mais, será que isso alteraria a sua visão de quem eu era?

Era esse o papel de um/a professor/a? Não sabia, só sabia que não queria mais aquilo. Tudo isso eu fui guardando, fui me afogando aos poucos em todas as falas, as atitudes e fui morrendo gradativamente; na verdade, eu nasci e já vivia afogado, nunca soube quem eu era, vivendo perdido em um mar de mentiras, de fingimentos, de controle sobre mim, meu corpo, minhas atitudes, meus sentimentos, meu ser.

Duvidar da minha sexualidade era muito comum para todas as pessoas na escola, elas nunca me perguntavam diretamente, mas insinuavam e ficavam comentando. Acredito que

sempre me protegi, criando uma forte barreira sobre não comentar ou falar desses assuntos, o que inibiu pessoas de terem a coragem de perguntar diretamente para mim. Sempre diziam: *Querida te perguntar algo? Mas deixa pra lá!*, e no fundo eu sabia que se tratava disso.

Penso que a maioria das pessoas veem como um enorme tabu você questionar a sexualidade de alguém, perguntar se ela é gay, principalmente falar essa palavra *GAY* é muito forte. Recentemente, como docente, uma de minhas alunas utilizou de muitos *arruadeios* para me questionar se eu era gay. Primeiro ela perguntou *O senhor é hetero?*, eu neguei. Em seguida perguntou *O senhor é BI?*, e eu neguei. E por último, em tom baixo e de receio ela perguntou *O senhor é G.A.Y?*, isso mesmo, soletrando a palavra para não falar. Acredito que por vergonha, ou receio de falar isso. A princípio achei carinhosa a delicadeza que ela fez, mas acredito que seja um resquício do forte preconceito existente na sociedade, o medo de ofender alguém que é seu professor, por chamá-lo de gay. Preciso confessar que fiquei nervoso, aquele frio na barriga e as mãos suando, porém, naqueles poucos segundos eu me enchi de coragem e disse: *Sim, eu sou!*, ela simplesmente disse que adorou, e saiu. Depois desse dia, fiquei reflexivo e imaginei o porquê será que eu teria ficado tão nervoso com tal pergunta, já que na meu pensamento e entendimento eu era muito bem resolvido com essa questão de minha sexualidade, talvez esse nervosismo se deu, pela ideia de que ela ou a turma poderiam me julgar de alguma maneira, ou me olhar/perceber com outros olhos, e isso me assustou.

Após esse dia, algumas outras vezes surgiram dúvidas, e em outras turmas também houveram questionamentos sobre essa questão, o frio na barriga continua lá ao responder, porém agora sem o receio ou o medo do julgamento, depois de passar por tudo que vivi, hoje entendo que preciso me posicionar, dizer quem sou, pois foi um processo muito árduo e doloroso chegar até aqui, e me entender.

Falando em ser professor, a minha decisão de cursar o ensino superior sempre esteve na minha cabeça, mas se tornou realidade quando realizei o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em 2015 e no ano seguinte me inscrevi no Sistema de Seleção Unificada – SISU. Eu selecionei, a princípio, o curso de Jornalismo, entretanto a nota de corte estava alta, e acabei optando por colocar em cursos com a nota de corte menor. Passei para Química no Instituto Federal do Maranhão – IFMA na cidade e Açailândia/MA. Nunca tive pretensão em cursar, nem sabia ao certo o que fazia, mas meu pai e minha mãe me deram total apoio, fomos fazer a matrícula, mas tivemos que ir e voltar várias vezes, e meu pai foi muito prestativo nisso. Às vezes penso no esforço que ele fez, como isso para mim foi algo de imensa gratidão, por ver que ele queria que eu realizasse meu desejo, foi um gesto muito significativo.

Já estava com as inseguranças postas nas malas que estava fazendo para me mudar: morar sozinho em outra cidade, sem nenhum conhecido/a, e as aulas iniciando apenas no segundo semestre de 2016. Então, me inscrevi no semestre 2016.2 no SISU para o curso de Pedagogia em Imperatriz, para ser sincero eu me inscrevi nesse curso apenas pela nota de corte. E fui aprovado logo que saiu o resultado, fiquei feliz e contei para minha mãe e meu pai, então decidi que preferia cursar Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, por literalmente ser mais fácil de conseguir encontrar um local ou pessoas com quem eu pudesse morar, pois era uma cidade em que haviam amigos/as de minha mãe e pai e também padrinhos e madrinhas que poderiam me dá suporte.

Estava eu iniciando minha jornada acadêmica. Ia e voltava de Imperatriz para minha cidade, em um ônibus pago pela prefeitura, eu acabava chegando cedo demais ou atrasado, e por vezes tinha que ficar até tarde sozinho aguardando irem me buscar. O cansaço era bem maior por conta desse percurso, me fazendo ter mais empenho ainda por aquilo que estava fazendo.

Logo depois, no 2º período, em 2017 me mudo para Imperatriz por desejo de minha mãe e meu pai, por acreditarem que as oportunidades seriam melhores e acabaria o trajeto até a universidade que era cansativo, assim me mudei para bem próximo do campus da UFMA. E o destino sorriu, comecei a trabalhar em uma creche municipal como auxiliar de sala na Educação Infantil, foi minha primeira experiência na educação, e ali já sabia que eu tinha desejo de pesquisar, de saber mais sobre as questões de gêneros e sexualidades. Aqui já está explícito como a minha constituição e identidade enquanto homem gay, influenciaram de forma potente no meu eu professor/pesquisador em construção, pois no momento em que já adentrava um espaço educativo, meu olhar tensionava-se para essas questões, que me tocavam/tocam de forma potente e muito pessoal, ao qual parecia que minha atenção já se voltava para isso.

Por meio dessa primeira experiência, fui conhecendo a educação, o fazer pedagógico e o não fazer pedagógico³². Tive contato com situações que não sabia se realmente eram certas, e ao mesmo tempo me encantei com situações que desconhecia e fiquei maravilhado com a potência da educação.

Ao ver e perceber como as brincadeiras eram divididas por gênero, sendo direcionadas e até reprimidas para o que é de menino e o que é de menina (LOURO, 2018), comecei a me inquietar e pensar que aquilo não estava correto, principalmente por trazer

³² Utilizo esse termo para explicitar práticas, que ao recordar hoje, não considero como adequadas para determinadas situações no ambiente escolar que ocorriam, por exemplo:

comigo as lembranças de minha infância. Foi nesse momento que me debrucei a ler e estudar sobre a temática, a compreender sobre as múltiplas sexualidades, as construções de gêneros binárias (macho/fêmea, homem/mulher, masculino/feminino), e aos poucos fui me desconstruindo e em consonância a isso, fui experienciando as vivências que a universidade me oferecia, que morar sozinho em outra cidade proporcionam, eu fui me descobrindo, me libertando aos poucos, cortando gradativamente as amarras que eu mesmo me coloquei. Segundo Larrosa (2021), o processo do autoconhecimento faz parte da rememoração e é muito singular, pois pertencem as minhas experiências únicas que me permitem compreender meu trilhar formativo.

Lembro de minha primeira viagem para um evento, em que escrevi um artigo, sem nem saber ao certo como se fazia, submeti e fui junto com uma turma que já estava quase nos últimos períodos e eu apenas no 2º período. Foi uma experiência divisora de águas, viajar sozinho (sem família), apresentar um trabalho em uma sala para várias pessoas, dialogar com gente de todos os lugares do Brasil, naquele momento tive a certeza que queria e deveria continuar, pesquisar... Experienciei a potência que os encontros da vida podem provocar.

E da mesma forma que eu caí de paraquedas no curso de Pedagogia, eu acabei me apaixonando também, gradativamente, pela educação, eu me vi encantado com a educação, com o poder libertador – parafraseando Paulo Freire (1979) – que ela tem, com o poder revolucionário de mudar vidas. Sendo assim, eu me encontrei no curso, entendendo que o destino havia me direcionado ali por um motivo, e eu estava feliz, estava satisfeito com a decisão que eu tomei.

A partir das leituras sobre currículo e sobre Estudos Queer³³ passei a entender as desconstruções referentes as questões de gêneros e sexualidades acerca das identidades, das formas de ser/viver enquanto menino ou menina, e como a sociedade impõe os papéis aos gêneros. A partir de minhas vivências em eventos acadêmicos, da produção de artigos sobre gêneros e sexualidades, da minha participação na Residência Pedagógica³⁴, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID³⁵, no Programa Institucional de

³³ Abordarei mais sobre este conceito na próxima seção.

³⁴ O Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores, que insere o/a graduando/a das licenciaturas em uma imersão na escola, como uma forma de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e a formação inicial, a partir de um processo mais duradouro e reflexivo, que proporciona uma valorização das experiências de docentes da educação básica e contribuir para a construção da identidade docente dos/as licenciandos/as (CAPES, 2018).

³⁵ O PIBID integra a Política Nacional de Formação de Professores, com objetivo de fomentar a iniciação à docência, e a melhoria da qualidade de ensino na educação pública, com a inserção dos/as licenciandos/as na primeira metade do curso, para conhecer e experienciar vivências nas escolas desenvolvendo experiências metodológicas que contribuam para suas formações. (CAPES, 2013)

Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC³⁶ e em estágios não obrigatórios, fui me (auto)formando, me (des)construindo enquanto pesquisador, professor e educador.

As partilhas nos eventos, conhecer experiências outras de pessoas que em muito se pareciam comigo em suas trajetórias de vidas, foi me fortalecendo, me energizando. Comecei a vislumbrar que o local que eu estava e pensava ser imenso, era pequeno comparado com o mundo, com as possibilidades ainda inexploradas que o campo educacional pode proporcionar.

Admito que se não fosse por todas essas experiências que vivenciei a partir do curso de Pedagogia, eu não teria conhecido inúmeras possibilidades que podemos alcançar, e para os múltiplos horizontes que podem acontecer e ocorrer na e com a educação, e não somente nela, mas na minha própria vida, que por meio da educação tive acesso a um processo de autoconhecimento e libertação (FREIRE, 1979).

Ao final do curso de Pedagogia desenvolvi minha pesquisa sobre a percepção de crianças do ensino fundamental sobre gêneros e sexualidades no currículo, a partir do que experienciei no Programa Residência Pedagógica. Percebi como que tudo está relacionado a essas questões, o quanto que nós experienciamos sobre isso, as falas e relatos das crianças, suas vivências e para além disso, a minha percepção do papel docente na reprodução de normativas de gêneros.

Em meio a esse processo de finalização, estava cursando o 8º período, quando a pandemia da Covid-19³⁷ em 2020 iniciou, e fez tudo entrar em *lockdown* e o ensino remoto³⁸ ser instaurado. Nesse mesmo momento, eu simplesmente fui convocado para assumir o concurso no município de Davinópolis/MA, para professor do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o qual nem tinha esperanças ou estava aguardando ser convocado.

Nesse interim estava matriculado em três disciplinas, a monografia e dois estágios, mas por acaso do destino, consegui aproveitar todos os estágios por conta do Residência

³⁶ O PIBIC, é centrado na iniciação científica, buscando novos talentos para a produção de pesquisas no âmbito das graduações, como forma de fomentar o surgimento de novos/as pesquisadores/as. Tem como objetivos também, articular a relação graduação e pós-graduação e formar profissionais aptos e com vocação para a pesquisa. (UFMA, 2023)

³⁷ A pandemia da Covid-19 foi uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e consistiu em um processo de contaminação por um novo vírus do tipo coronavírus que atacava de forma agressiva o corpo humano, provocando milhões de infecções e mortes ao redor do mundo. Além disso provocou o processo de *lockdown*, ou fechamento de vários locais como escolas e espaços públicos, uso obrigatório de máscaras, alterando completamente a forma como as pessoas viviam. Para mais informações acessar em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

³⁸ “[...] o ensino remoto é uma alternativa para que aconteça a educação escolar no período da pandemia, em que as aulas presenciais são substituídas por aulas ao vivo (on-line) ou gravadas nos dias e nos horários combinados. Essas aulas são construídas pelos/as professores/as das disciplinas, tendo como referência o que já se sabe dos/as estudantes para que haja interação, e possuem calendário próprio, a partir do plano de ensino adaptado para a situação emergencial.” (BRITO; MOURA, 2020, p. 404).

Pedagógica, a monografia eu já havia escrito o primeiro capítulo e feito a pesquisa de campo, então faltava apenas analisar e escrever os demais. O que me preocupava eram as disciplinas, me fazendo até pensei em desistir do concurso, pois não acreditava que daria certo, mas encontrei uma brecha na legislação por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, sobre Extraordinário Aproveitamento que pode ser solicitado por pessoas que tem um exímio desempenho no curso. Assim, fiz essa solicitação, mas a UFMA não tinha legislação específica. Fiquei desmotivado, mas a coordenadora do curso na época, Professora Herli de Sousa Carvalho, e do Vice-Reitor da UFMA, Professor Marcos Fabio Belo Matos, que foi meu professor na graduação, conseguiram reunir o Conselho da UFMA e criaram uma resolução específica³⁹ para que todo e qualquer estudante da universidade gozasse do direito que a lei resguardava. Eu fui agraciado e pedi o aproveitamento, conseguindo me formar. Por conta de todas essas mãos e ajudas consegui assumir o concurso.

Creio que tudo acontece por alguma razão maior e que as coisas não acontecem ao acaso. Todas essas situações foram direcionadas, todas essas pessoas cruzaram e estavam em meu caminho no momento certo, para permitir que eu me formasse e assumindo o concurso me tornasse financeiramente independente. O destino às vezes sorri para a gente e sou imensamente grato por todas as pessoas que, de alguma forma, me ajudaram em meio a todas essas dificuldades a alcançar esses objetivos que a princípio pareciam inalcançáveis. E dessa forma eu entendi, que, cada pessoa que passa em sua vida, seja trazendo coisas boas ou ruins, deixa uma marca, faz parte do seu crescimento e da construção da sua história de vida, entendendo que “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação.” (DOMINICÉ, 2010, p. 87).

Agora imagine, para o garoto gay que saiu de sua cidadezinha, (no sentido de p. pequena e sem grandes possibilidades de crescimento acadêmico e trabalho) conseguiu se formar antes do período e assumiu um concurso com 21 anos de idade... Ter experienciado inúmeras vivências nos meus 4 anos de universidade foi mais do que em toda minha vida anterior. Foram esses 4 anos que me fizeram entender quem eu sou, me libertaram e a partir deles eu compreendi a mim mesmo como *eu individual e eu coletivo* (FERRAROTTI, 2010).

Nesse momento, em 2020, início a profissão de professor, assumindo uma turma de 3º ano e uma turma de 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma remota,

³⁹ Resolução N° 1.983-CONSEPE, 15 de abril de 2020, que aprova a aceleração de estudos para estudantes que demonstrem extraordinário desempenho durante a sua trajetória no curso de graduação na Universidade Federal do Maranhão (UFMA, 2020).

sendo jogado de paraquedas e tendo que planejar e ministrar aulas pelo *WhatsApp*, uma experiência nova para todos/as e principalmente para mim, que adentro a educação em meio a essa conjuntura pandêmica⁴⁰.

Entretanto, passado o período mais crítico da pandemia e com o retorno presencial das aulas ao final do ano de 2021, percebo uma liberdade em trabalhar sobre as temáticas de gêneros e sexualidades dentro da sala de aula, ao passo que em determinados momentos surgem discussões e debates, sobre o que é coisa de menino e o que é coisa de menina, pois as crianças perguntam e essas temáticas emergem delas. Assim conseguia ir dialogando e isso me deixava extremamente feliz, por saber que eu poderia ajudar em algum ponto nas dúvidas e nas experiências daquelas crianças.

Ser professor e tentar não reproduzir as violências que sofri ao longo de minha trajetória de vida é uma missão que carrego comigo, tentando sempre dialogar e refletir em conjunto quando essas temáticas emergem em sala de aula, como em momentos que os meninos não queriam pintar com a cor rosa alguma coisa, ou brincar de determinada brincadeira por considerarem como de menina. Tudo isso fui trabalhando e dialogando, possibilitando um espaço de desconstrução em minhas turmas.

Ao passo que isso ocorre, começo a trabalhar questões que envolvem feminismo e machismo, partindo da diferença salarial entre homens e mulheres, mesmo exercendo a mesma função, além de todas as violências físicas, psicológicas e emocionais por serem apenas mulheres. As turmas mostravam um desenvolvimento gigantesco nesses debates, apresentando sinais de que estavam compreendendo, e por diversos momentos as próprias crianças iam se corrigindo e corrigindo os/as colegas, quando situações de violências de gêneros iam ocorrendo.

Mas como nem tudo são flores, o caminho docente é doloroso, principalmente quando você se vê impossibilitado de ajudar crianças que apresentam inúmeras dificuldades, quando você percebe que não é um super-herói e não pode resolver todos os problemas do mundo. Eu cheguei com essa vontade, mas percebi que se continuasse eu adoeceria.

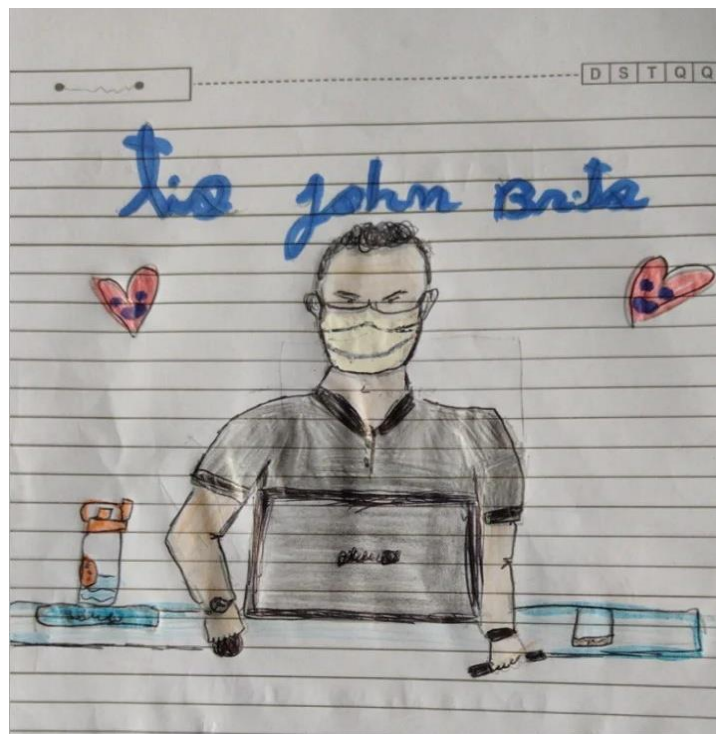
Situações que fogem ao nosso controle, como crianças que possuem o mínimo em casa para sobreviver, que não têm o que comer, ou vestir, que não recebem qualquer suporte por parte da família, que já estão se automutilando, que sofrem crises de ansiedades no meio das aulas, que não entendem ao certo quem são, que sofrem e praticam *bullying*. Essas coisas

⁴⁰ Relato essa minha experiência de forma mais detalhada no artigo: *Aulas Remotas Na Pandemia: O Whatsapp Como Ferramenta no Ensino em Davinópolis/MA*, para saber mais consultar as referências no final desse trabalho, Brito e Moura (2020).

permeiam nosso trabalho e não podemos ignorar. Sempre quis e sempre tento ser um professor que escuta e que pratica o ato da roda de conversa antes das aulas, para saber mais sobre a vida delas, pois entendo que não tive isso em minha vida e não quero que elas passem por isso também, assim recebo essas tantas informações que doem e me fazem pensar no ato de ser professor.

Porém, existem também os momentos de gratidão, quando você percebe que está fazendo a diferença, quando um/a aluno/a chega e conversa com você, quando se sente à vontade para te contar algo, quando demonstra por meio de palavras, de cartas (recebo várias), de desenhos que gosta de você e que de alguma forma você faz a diferença. A Imagem 01 foi um desenho feito por uma de minhas alunas, que ao me entregar disse que gostava muito do meu jeito e que era feliz por me ter como seu professor.

Imagem 01: Desenho produzido por aluna do 6º ano, representando um momento em sala de aula.



Fonte: Acervo pessoal, 2022.

Ao final do primeiro semestre de 2022, pedi uma avaliação em uma de minhas turmas sobre as aulas e meu trabalho docente, e inúmeras delas tinham aparecem escritas como *professor John escuta a gente, ele é diferente, eu gosto das aulas dele, porque são divertidas, o professor John fala de coisas que nenhum outro professor conta*, e pôr fim a

coisa mais linda que uma de minhas alunas escreveu *o Professor John escuta todos seus alunos, ele tem um brilho incrível*, e assim ela terminou, um brilho incrível. Ler isso fez meus olhos encherem de lágrimas, pois apesar de ainda ter muito a crescer, a melhorar enquanto professor, só de saber que para uma delas eu tenho um brilho, isso aquece meu coração e me deixa feliz por ter caído de paraquedas na educação, e eu me jogaria quantas vezes fosse necessário para viver tudo isso novamente.

Em meio a todo meu desenvolvimento quanto docente, também enfrentei a árdua missão do Mestrado, tentando 4 seleções para conseguir adentrar, e nesse processo recebi negativas que por vezes me fizeram pensar em desistir, em não seguir mais adiante, mas eu tenho meu propósito, que é falar sobre gêneros e sexualidades. Como você puderam perceber está em minha trajetória, e é um dos meus maiores prazeres, pesquisar, compreender, entender como determinadas situações ocorrem, por conta de normativas.

Ao refletir sobre qual temática eu traria e desenvolveria na dissertação vejo que minha vivência enquanto docente LGBTIA+ e de minhas experiências anteriores na educação observando o papel que professoras e professores possuem é algo que me inquieta, tentando entender como esses/as docentes se formaram, e quais suas percepções e opiniões, e para além, como veem suas trajetórias e como a escola impactou, seja de maneira positiva ou negativa em suas vidas.

Estar atuando em sala de aula foi primordial para a decisão acerca do meu tema de pesquisa, pois ao mesmo tempo em que eu sinto liberdade em falar, em expor minhas opiniões acerca das questões de gêneros e sexualidades, fico pensando se outros/as docentes LGBTIA+ tem essa liberdade, mas também a necessidade, como que suas trajetórias educativas impactaram em suas vidas e nos seus fazeres docentes.

O Mestrado para mim torna-se, não apenas mais uma etapa formativa acadêmica, mas um espaço de partilha de experiências, um lócus onde dialogo com pessoas LGBTIA+ que por muito tempo foram silenciadas, mas hoje participam de um espaço de luta, de resistência, de transgressão, que acredito que, assim como eu, encontraram pelas vias da educação um espaço de libertação e de transgressão às normativas, que anteriormente reprimiam e excluía.

Nesse sentido minha dissertação não será apenas um texto meramente acadêmico, mas um texto encarnado⁴¹, carregado de vivências e emoções partilhadas, que de alguma

⁴¹ Utilizo esse termo a partir da ideia de “sujeito encarnado” de Najmanovich (2001), entendendo que são aqueles/as que conseguem compreender as singularidades das experiências vividas nos seus cotidianos, e que deixaram marcas significativas em suas vidas, fazendo uma analogia a “carne” ou ao “encarnado”, ao qual

forma fazem parte de uma grande história de luta e de resistência da população LGBTIA+ em ser notada e respeitada. Em protagonismo, a valorização do narrar realizado pelos/as sujeitos/as de forma a pôr em evidência o próprio processo de *biografização* (PASSEGGI, 2021) e de descoberta de si. “O ‘eu’ é, pois, uma obra da linguagem. Uma arte criada entre rememoração e imaginação.” (PASSEGGI, 2021, p. 108). A reflexão a partir do narrar de sua história, possibilita a redescoberta e a *auto(trans)formação* de si, entendendo os processos constitutivos que nos formam enquanto seres sociais (PASSEGGI, 2021).

Para Souza (2007a), o processo de lembrar é necessário para conhecer e compreender o trilhar percorrido até aqui, abrir essa janela – referência que faço ao livro *O Pequeno Príncipe*, sobre liberdade, descoberta e emoção –, às vezes é doloroso, mas também libertador, pois as experiências vividas são únicas e merecem ter destaque no percurso acadêmico, pois muitas delas possibilitam uma significação transformadora das pesquisas que realizamos.

E sendo esse texto encarnado, trago comigo que ser docente, ser LGBTIA+ é um ato de coragem, bravura, resistência e transgressão.

possibilita então entender as experiências e significações cotidianas vividas. Dessa forma esse texto é encarnado por marcar a compreensão de experiências singulares e reflexões sobre elas.

2. O SOL – “E FOI ASSIM QUE CONHECI, UM DIA...”: o movimento LGBTIA+

“Levei muito tempo para compreender de onde viera. O pequeno príncipe, que me fazia muitas perguntas, e parecia nunca ouvir as minhas. Palavras pronunciadas ao acaso é que foram, pouco a pouco, revelando tudo.” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p.13)

O Sol é a maior estrela do sistema solar, na qual todos os planetas, planetas anões, asteroides, cometas e poeiras giram entorno dela, e através dela que alguns/algumas pesquisadores/as dizem que a vida surgiu. Ao comparar então a ideia da representação do Sol com esse capítulo, trago algumas reflexões sobre o surgimento do movimento LGBTIA+, que também deu origem a tantas experiências, histórias e narrativas, e, portanto, são centralidade nessa pesquisa, tal qual o sol no sistema solar.

Pensar sobre o movimento LGBTIA+ na atualidade é extremamente necessário para compreendermos a atual conjuntura e os caminhos que devemos traçar dentro da educação para o debate acerca das questões de gêneros e sexualidades, porém também é necessário compreender de onde viemos, quais nossos caminhos e lutas até os dias atuais, pois esse processo nos faz sermos quem somos e permite entendermos as problemáticas que se apresentam atualmente, como Saint-Exupéry (2015) narra: “pouco a pouco, revelando tudo”, então precisamos ir aos poucos desvelando alguns dos processos históricos que constituem os coletivos e o movimento LGBTIA+. Sendo assim, irei a partir desse capítulo delinear algumas reflexões sobre a construção do movimento LGBTIA+, trazendo um breve panorama do seu surgimento, mas com foco em uma crítica e reflexão acerca dos nossos processos de lutas por garantia de direitos mínimos, ou em muitos casos, pelo direito a viver e existir.

Sendo em um primeiro momento, realizado um apanhado das pesquisas que abordam sobre as questões de gêneros e sexualidades, que conforme a minha, se enveredaram por compreender e analisar as trajetórias e narrativas de vida de docentes LGBTIA+, nesse sentido, no próximo tópico, realizo algumas considerações e dialogo com algumas pesquisas que abrem caminho para a minha pesquisa e buscaram trazer as diferentes perspectivas de pessoas LGBTIA+, com foco nas questões de gêneros e sexualidades na educação.

A relevância de abordar outros escritos, é necessária e imprescindível, pois assim, vocês leitores e leitor as podem ter um breve panorama das produções que vem sendo realizadas em conformidade com a pesquisa que aqui venho dissertando, e assim consigam compreender de forma mais ampla e completa a discussão que irei dialogar a partir das narrativas dos/das docentes.

2.1 A emergência de pessoas LGBTIA+ produzindo pesquisas⁴²

Considero que ao me identificar e me reconhecer enquanto um homem gay eu pude finalmente me libertar, viver realmente tudo aquilo que a vida pode me proporcionar, pois anteriormente isso me aprisionou também, ao imaginar usar a palavra gay eu me amedrontava e evitava. Ao mesmo tempo é a partir dela que eu renasço, que eu me entendo finalmente enquanto pessoa e sujeito na sociedade, e é a partir dela que essa pesquisa nasce.

Apenas ao me formar enquanto professor, pedagogo e pesquisador, foi que eu me entendi e consegui compreender um pouco da minha trajetória de vida, e nesse sentido foi a partir desse entendimento que construí todo meu trilhar da pesquisa até o presente momento. Trabalhar então a partir dos gêneros e das sexualidades é importante para compreender como os discursos sobre eles são produzidos nos espaços escolares, e na realidade como esses discursos são perpetuados a partir de uma ordem de gênero binária homem/mulher (LOURO, 2018). Nesse sentido então, esse tópico é um apanhado das mais diversas produções acadêmicas de pessoas LGBTIA+ sobre questões de gêneros e sexualidades que estejam envolvidas na educação, ou de alguma forma ligada a práticas educativas. Sendo assim, estarei construindo um estado da arte sobre essas produções.

A importância de se construir esse estado da arte, é a de investigar as produções que nos últimos anos vem permeando e adentrando neste caminho que estou percorrendo, sendo assim possível comparar e possibilitar reflexões acerca do que outras pessoas já produziram nesse campo de estudos, e como essas produções podem contribuir ou dialogar com minha pesquisa e meu percurso formativo.

Existem algumas regras básicas para se construir um estado da arte, mas antes disso, eu vou justificar a minha opção nada tradicional, e (in)adequada para esse tipo de pesquisa. Eu escolhi como critério, ler e dialogar com pesquisas escritas exclusivamente por pessoas LGBTIA+, independente da base de dados que a produção se encontra, ou do ano, ou do local geográfico.

Essa minha opção ocorre como uma forma de resistência, de enfrentamento a academia branco/cis/heteronormativa⁴³ que por muito tempo só valorizou pesquisas produzidas e escritas por pessoas que se encaixam aos padrões, e rejeitou qualquer outro tipo

⁴² Esse tópico foi publicado no livro Estado da Arte Vol III livro 02 no ano de 2022, pela EdUfma como parte das produções do programa de pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – PPGFOPRED, visando o acesso e divulgação de pesquisas científicas, de forma mais acessível. Esse texto então possui algumas alterações e acréscimos em detrimento a publicação realizada no livro.

⁴³ Considero utilizar esse termo, por entender que majoritariamente as produções mais valorizadas e citadas dentro das Universidades são escritas por homens, brancos e heterossexuais.

de escrita que fuja a tradicionalidade e feita por pessoas tidas como subalternas e inferiores. Então o meu critério de seleção das pesquisas, não são descritores, ou muito menos bases de dados, mas são pessoas. Pessoas que com certeza enfrentaram muitos obstáculos para “dar luz” as pesquisas que carregam consigo marcas de resistência e de luta por espaços nessa academia tão normativa.

Nesse movimento, é necessário transgredir os padrões e regras acadêmicas, mas isso não é um trilhar nada fácil. Confesso que no percurso pensei em desistir, e realizar esse estado da arte a partir da busca por meio de descritores em bancos de teses e dissertações. E na verdade eu o fiz, utilizei “Docentes LGBT” e depois “Professores LGBT” para pesquisar, o que encontrei foram pouquíssimos resultados acerca disso, em uma dessas buscas encontrei apenas 19 dissertações, e ao ler seus resumos e introduções, nenhuma delas havia sido escrita por uma pessoa LGBTIA+. E isto me inquietou bastante! Será que nós LGBTIA+ não produzimos? Ou ainda não alcançamos esse espaço de privilégio? Ou então nossas produções não são propagadas nesses espaços? Ou mais ainda, nossas histórias estão sendo contadas por outras pessoas?

Então simplesmente entrei em contato com professores/as que pesquisam nessa área, comecei a buscar textos que me recordava já ter lido e por serem escritos por pessoas LGBTIA+, e percebi que produzíamos! Mas que essas produções em sua grande maioria não carregam em seus títulos esses descritores ou palavras-chaves “comuns”, e sim trazem subjetividades próprias de cada pesquisa, sendo assim difíceis de serem localizadas e entrarem por exemplo, numa pesquisa como a que eu pretendia fazer por meio de descritores definidos e fechados.

Optei então por transgredir a essa regra, e ir para além, utilizar de algo preciosíssimo que temos: “as relações”, e busquei através de pessoas que pesquisam na área, diversas produções dos mais diferentes campos de pesquisa. Então nossa rede de apoio é importante, nós produzimos juntos/as e compartilhamos nossas pesquisas, e através dela que consegui chegar as pesquisas que aqui irei dialogar.

Os critérios que utilizei para fechar nas referidas pesquisas foram: *Produções apenas de pessoas LGBTIA+; apenas dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado e Produções que tratem da temática de gêneros e sexualidades ligadas a educação;*

O primeiro critério como já pontuei foi escolhido a partir de um movimento de resistência e de transgressão a certas regras acadêmicas como forma de valorizar as produções de pessoas LGBTIA+, o segundo optei por conta do nível em que este trabalho está sendo

desenvolvido, tendo a pós-graduação como lócus e o último critério por serem afincos com a temática da pesquisa central de minha dissertação.

Após essas explicitações, chegou o momento de destacar então, o que é um estado da arte e como um estado da arte é construído, mas você deve estar se questionando o porquê justifiquei antes de explicar como se constrói, queria logo que você tivesse a leitura desconstruída, para que ao entender o que é um estado da arte, já não viessem com um pré-julgamento para essa proposta.

O principal objetivo de se produzir um estado da arte é “mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258), sendo então importante para conhecer diferentes produções e abordagens sobre determina temática ou temáticas em uma área de estudo.

Sendo assim, o estado da arte possibilita a realização de uma espécie de inventário sobre as produções acadêmicas relacionadas a temática que desejamos escrever e pesquisar, entretanto, não é de uma forma meramente descritiva, mas trazendo e analisando a partir de categorias que possam proporcionar a compreensão dessas produções de forma mais analítica, compreendendo determinados fenômenos que são pesquisados (FERREIRA, 2002).

A construção desse tipo de produção permite que nós enquanto pesquisadores/as possamos conhecer quais os principais caminhos que estão sendo adotados na nossa área de pesquisa, e para além disso, quais análises já foram feitas, compreendidas e quais lacunas ainda existem, e que nós podemos contribuir de forma inovadora com nossas pesquisas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Assim, no campo educacional, o estado da arte traz importantes contribuições ao proporcionar a descoberta de experiências exitosas, ou então de problemáticas e diálogos a partir de perspectivas que talvez não teríamos pensado pelas limitações acadêmicas que existem, ou então como gosto de dizer, pelas bolhas que vivemos ao lermos e estudarmos apenas aquilo que está muito próximo de nosso objeto.

Ademais, é necessário deixar claro, que o meu trabalho com a produção desse estado da arte, não é apenas de descrever, ou de apresentar as produções próximas a minha temática, mas sim de dialogar essas produções, possibilitando para mim e para vocês leitores/as entenderem os caminhos que pretendo seguir, e o que já foi trilhado por outras pessoas que comungam comigo de resistências e outras formas de luta, corroborando com a ideia de Romanowski e Ens (2006, p. 39) de que os estados da arte não se “restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”, e sendo assim, são necessárias para o diálogo que pretendo com meus pares.

Devo admitir, que não foi algo fácil chegar as produções selecionadas, pois diferentemente de outras formas de produzir um estado da arte, ao qual pesquisamos por meio de termos, palavras-chaves ou descritores, não tinha como lançarmos na pesquisa um filtro “apenas produções de pessoas LGBTIA+”, então foi necessário um trabalho de diálogo e de busca, por meio de contatos de pessoas LGBTIA+ que encontramos em diversos eventos e grupos, e também por produções e leituras de algumas introduções que traziam em seu corpo a história de vida da pessoa, demonstrando que a mesma é LGBTIA+.

E sendo assim consegui reunir obras que traziam essas características e ao final chegar em 07 trabalhos entre dissertações e teses escritas por diferentes pessoas LGBTIA+, de diferentes áreas e regiões. Para facilitar a compreensão disso, elaborei um quadro com algumas informações para melhor identificar as obras aqui selecionadas.

Quadro 01: Dissertações e Teses escritas por pessoas LGBTIA+ em ordem crescente por ano (2010 – 2019)

TÍTULO	AUTOR/A	ANO	TIPO	REGIÃO	IDENTIFICAÇÃO LGBTIA+
Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade	Jonas Alves Da Silva Junior	2010	Tese	Sul	Queer ⁴⁴
Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa	Luma Nogueira De Andrade	2012	Tese	Nordeste	Travesti
Experiência e constituição de sujeitosdocentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia	Roney Polato De Castro	2014	Tese	Sudeste	Homem Gay
Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de Gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da Cisgeneridade como normatividade	Viviane Vergueiro Simakawa	2015	Dissertação	Nordeste	Mulher Trans
O diabo em forma de gente:	MeggRayara	2017	Tese	Sudeste	Travesti

⁴⁴ Se auto denominar como Queer difere da teoria Queer ou das perspectivas Queer, mas entende-se que é uma pessoa que pretende fugir a todas as normativas de gêneros e sexualidades binárias, pautadas no masculino/feminino.

(r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação	Gomes De Oliveira				
Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo : a invenção de Modos de vida transviados	João Paulo De Lorena Silva	2018	Dissertação	Sudeste	Homem Gay
“Por que eu sou é homem?”: O entre-lugar de bichas pretas na escola	Kauan Santos Almeida	2019	Dissertação	Nordeste	Bicha Preta ⁴⁵

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

As produções trazem diferentes enfoques teórico/metodológicos, diferentes anos, regiões distintas. Seleccionei 04 teses e 03 dissertações. Conforme observa-se no quadro, consegui elencar uma representatividade do grupo LGBTIA+, por meio da presença de autoras/es travestis, transexuais, negros/as, gays e Queer. Das produções escolhidas, três são de programas do nordeste, três do Sudeste e uma do Sul, tentei encontrar alguma que pudesse representar a região norte, mas não obtive êxito.

Dessa forma, irei agora apresentar um pouco de cada produção, através de breves reflexões dos principais pontos de cada obra, e em seguida iremos dialogar a partir das perspectivas teórico/metodológicas que iremos abordar em minha dissertação, ao qual referem-se a perspectiva queer e aos estudos decoloniais.

A primeira obra por ordem crescente dos anos, é da⁴⁶ Jonas Alves da Silva Junior, com o título “*Rompendo a mordaza: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade*” (2010), a partir desse título, já podemos perceber o movimento de resistência da autora, ao utilizar uma analogia sobre romper mordazas que nos calam diante de práticas dentro do âmbito escolar.

Nesta tese, Junior (2010) pesquisa a partir das representações que professores e professoras do ensino médio têm sobre a homossexualidade, a partir de uma pesquisa de campo feito em duas escolas com um questionário com perguntas semi estruturadas. A autora apresenta ao longo de seu texto uma contextualização do que é sexo, sexualidade, gênero a partir de diferentes enfoques como forma de situar o/a leitor/a.

⁴⁵ Utilizar o termo bicha preta, e não homem gay é uma forma de especificar homens homossexuais que são considerados mais femininos e possuem características e trejeitos mais estigmatizados socialmente por conta disso. (ALMEIDA, 2019)

⁴⁶ Jonas Alves da Silva se apresenta como Queer utilizando os pronomes femininos e, portanto, nesse trabalho iremos nos referir a ela no feminino.

Ainda, a autora apresenta o papel da Educação Sexual como biologizante, por meio da reprodução dos estereótipos e das desigualdades de gêneros que são marcantes em nossa sociedade. Nesse movimento ela apresenta como a homossexualidade foi construída a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural por meio da marginalização e nossa exclusão.

Sendo assim, a autora utiliza-se e respalda-se nos Estudos Culturais por meio dos processos de classificações sociais, controle e estigmatização daqueles/as considerados subalternos. Além disso, “bebe” bastante na fonte da Teoria Queer, por meio dos estudos de Michel Foucault, Judith Butler e Guacira Lopes Louro, para compreender sobre as construções da heterossexualidade como natural e dada, além de utilizar da Teoria da Representação Social por meio da Psicologia Social para a compreensão das representações que as pessoas produzem.

Nesse sentido, a obra de Júnior (2010) vai de encontro aos teóricos/as que pesquisam acerca das perspectivas de professores/as sobre a homossexualidade dentro dos espaços escolares, e para além disso, por meio da Teoria Queer, proporciona uma compreensão e um movimento de desconstrução das construções binárias.

Conforme Miskolci (2017) a teoria Queer surge como uma perspectiva de questionar as normativas de gêneros e sexualidades estabelecidas socialmente, através das demandas dos movimentos sociais que buscam outras formas de existência. Nesse sentido, reflete-se sobre as normas sociais que impõe uma sexualidade inerente ao ser humano, e imutável.

Louro (2018) nos diz que a partir da teoria Queer o movimento é de reflexão e desconstrução dos regimes político-sociais acerca das questões de gêneros e sexualidades, por meio dos questionamentos do que é dado como certo e único, proporcionando um processo de análise das posições hierárquicas que são estabelecidas a partir dessas duas categorias.

A segunda obra é *“Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa”* (2012) de Luma Nogueira De Andrade, visa apresentar como ocorre a inserção e qual o impacto da presença de travestis na escola. Para isso, a autora aplicou um questionário em três escolas da rede estadual, ao qual descobriu-se 25 travestis matriculadas. E sendo assim, através das perguntas deste questionário ela buscou desvendar e entender se as pessoas transgêneras desses lócus específicos conseguem transgredir as normativas de gêneros que são impostas nos espaços escolares.

A produção de Andrade (2012) é muito potente, ao pensarmos o espaço e as sujeitas de sua pesquisa, ao passo que historicamente o local e o lócus que as travestis foram e são vistas estão ligadas a prostituição, como a autora aborda em seu texto, entretanto ao fugir

desse padrão, ela nos desvela determinadas situações e violências que essas sujeitas enfrentam nos espaços escolares.

Sendo assim, para suporte nesta pesquisa, ela utiliza-se e parte de uma perspectiva feminista, pautada no pós-estruturalismo e na teoria Queer para compreensão das identidades de gêneros e das construções normativas que ocorrem entorno das sexualidades e dos gêneros.

A pesquisa de Andrade (2012) demonstrou o espaço escolar como um local violento, que não valoriza e na verdade segrega e exclui a presença das sujeitas travestis. Violências que são citadas nas entrevistas delas: o não respeito ao nome social na hora da frequência, a proibição do uso dos banheiros femininos, ausência do debate sobre diversidade sexual no currículo, falta de formação escolar para tratamento, a religião fortemente presente como justificativa e respaldo para a não aceitação e a violência, dentre tantas outras.

E nesse sentido, o discurso por parte dos/as professores/as em sua maioria são de um assujeitamento e de uma marginalização e subalternização dessas travestis. Ao olhar para esses resultados de Andrade (2012) corroboro com minhas ideias e com as pesquisas que venho realizando, ao perceber que o currículo e o espaço escolar tornam-se um violentador e um reprodutor das violências sociais (re)produzindo as normativas de gênero.

Pensando então no que Bento (2011, p. 522) no diz “a sexualidade normal e natural é a heterossexualidade”, e o espaço escolar reproduz essa ideia provocando violências e assujeitamentos de pessoas que transgridem a essas normativas tidas como naturais. A educação por vezes acaba se distanciando, e no caso excluindo essas pessoas por não saber lidar ou conseguir trabalhar sejam as temáticas, ou simplesmente lidar com a presença dessas pessoas no espaço escolar (LOURO, 2001).

A terceira obra é *“Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero, sexualidades e formação em pedagogia”* (2014) do Roney Polato de Castro, na qual o mesmo discorre sobre a experiência de ministrar uma disciplina na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF sobre gêneros e sexualidades, e como os/as sujeitos docentes formam-se através da experiência formativa dessa disciplina.

Castro (2014) utiliza-se também dos estudos pós-estruturalistas, aliados aos estudos foucaultianos, e baseia-se no conceito de experiência e nos escritos de Jorge Larrosa. A pesquisa foi construída a partir da análise dos processos de formação docente nas universidades por meio de documentos das Licenciaturas em Pedagogia sobre gêneros e sexualidades, e através de diários de bordos escritos pelos/as estudantes na disciplina.

Por meio da análise dos diários de bordos, e das discussões e experiências vividas na disciplina emergiram temáticas que Castro (2014) em sua tese dialoga como importantes para

a formação docente: as homossexualidades⁴⁷ atravessadas pela heteronormatividade⁴⁸ e pela homofobia; o discurso religioso como instância de assujeitamento; as relações de gênero e o machismo e as violências contra as mulheres.

O autor parte de uma *pesquisa-experiência*, de uma análise dos currículos, de narrativas docentes, através de uma valorização das experiências, nesse sentido a pesquisa de Castro (2014) é uma das escolhidas deste estado da arte que mais aproxima-se com minha pesquisa de Mestrado, e, portanto, contribui para compreender como os processos metodológicos e a perspectiva pós-estruturalista e queer contribuem para pesquisas que visam falar das experiências docentes e das trajetórias formativas de pessoas LGBTIA+.

A pesquisa de Castro (2014) é um verdadeiro mar de sentimentos e experiências formativas que nos permitem compreender como licenciandos/as em Pedagogia formam-se dentro de uma disciplina que possui um caráter não obrigatório, mas tão necessário e ao mesmo tempo tão subalternizada e excluída e vista como não necessária. Sendo assim, a partir de sua pesquisa entendemos como é necessário que essas temáticas sejam abordadas na graduação, na formação dos/as docentes para que o impacto seja sentido nas práticas pedagógicas da educação básica.

Franco (2015) então nos permite compreender que as práticas docentes só se tornam pedagógicas a partir do momento que há uma intencionalidade, em que a/o docente tem um determinado propósito para aquilo que está sendo abordado em sala de aula. Sendo assim é necessário que ocorra uma formação sobre essa temática para que as/os professoras/es que estão formando-se tenham acesso e possam transformar suas práticas, a partir dos contextos e das realidades das pessoas, que por muito tempo foram e são silenciadas (FRANCO, 2015).

A quarta obra é “*Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de Gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da Cisgeneridade como normatividade*” (2015) de Viviane Vergueiro, ao qual a autora transexual traça uma autoetnografia de sua trajetória realizando um processo de reflexão por meio da teoria Queer e da decolonialidade, permitindo reflexões sobre os processos de cisnormatividades⁴⁹ que ocorrem sobre as vidas e corpos que fogem aos padrões.

⁴⁷ Entendida não apenas como uma forma de expressar homossexualidade, mas como várias e distintas cada qual atravessada pelas suas interseccionalidades (CASTRO, 2014).

⁴⁸ A heteronormatividade refere-se ao padrão normativo que controla os gêneros e sexualidades a partir da ideia de que a heterossexualidade é única e natural (MISKOLCI, 2017).

⁴⁹ A cisnormatividade refere-se as normas sociais que impõe os gêneros cis como privilegiados e únicos dentro da sociedade, de forma a nomeá-los como principais e os demais como incorretos e monstruosos (VERGUEIRO, 2015).

Enquanto uma mulher trans, Vergueiro (2015) traz uma escrita completamente livre e resistente ao sistema de normatização dos gêneros, ao qual a autora vai percorrendo sobre a realização da autobiografia e autoetnografia respaldando-se teoricamente, além de abordar sobre as interseccionalidades que atravessam as constituições de cada sujeita e sujeito.

Ao longo de seu trabalho, ela aborda sobre o conceito central da cisgeneridade e como esse conceito deve ser utilizado e refletido para a desconstrução e descolonização dos corpos e gêneros. Além disto, a autora trabalha o conceito dos corpos e gêneros inconformes, ou seja, aqueles/as que fogem aos padrões tidos como naturais e dados, propondo reflexões sobre as transgressões que os mesmos provocam nas normatividades.

O trabalho de Vergueiro (2015) parte da sua trajetória, portanto, ela reúne suas experiências e vai dialogando com as teorias ao longo de toda sua dissertação, como uma forma de propor reflexões sobre os processos cisnormativos que ela enfrentou em sua trajetória de vida.

Vergueiro (2015) ao final de seu trabalho, como os demais que apresentei até o momento, não busca verdades únicas, mas traz reflexões decolonizadoras, e para além, propõe que a metodologia da autoetnografia possibilite a contação e reflexão das vidas de outras pessoas trans que precisam ser visibilizadas, a partir dos seus movimentos de (re)existir.

Nesse movimento, Lugones (2014) pode nos ajudar a compreender como o gênero foi construído a partir de uma lógica colonial (LUGONES, 2014), que busca enquadrar e normatizar os corpos a partir da colonialidade⁵⁰ (QUIJANO, 2010) como forma de repressão e de controle, por meio de uma ideia dicotômica da existência de apenas dois gêneros, sendo estes como normais e aceitáveis, e qualquer outro que fuja a esse padrão deva ser excluído.

A quinta obra traz o título “*O diabo em forma de gente: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação*” (2017) de autoria de Megg Rayara Gomes de Oliveira, ao qual a autora trabalha por meio da análise das experiências de bichas pretas, viados e gays afeminados que fogem aos padrões cisheteronormativos, e como a escola por meio da reprodução dessas normativas impacta nas suas vidas.

Oliveira (2017) utiliza-se da metodologia das autobiografias para a construção de seu trabalho, por meio da análise a partir do conceito da interseccionalidade. Os protagonistas de sua pesquisa, foram quatro professores negros dos estados do Paraná e Rio de Janeiro que fogem as normativas padrões da heteronormatividade.

⁵⁰ Segundo Quijano (2010), a colonialidade é uma forma de poder angular que se utiliza de classificações étnicas raciais para dominação e controle social, por meio de hierarquizações que possibilitam uma reprodução de conceitos, planos e dimensões e diversas esferas desses padrões a partir da ideia branca.

Por meio de sua pesquisa, a autora compreendeu que “preto/a”, “gay afeminado”, “viado” e “bicha” tornaram-se categorias, ao estarem presentes nas histórias de vida de seus interlocutores. Ao longo de seu trabalho, ela apresenta em determinados momentos uma relação mais formal com os/as autores/as, e em outros de forma mais livre ela escancara os preconceitos e normatividades impostas enfrentadas tanto por seus sujeitos, quanto por ela própria enquanto estudante e docente em sua trajetória de vida.

A autora utilizou a técnica de entrevistas semiestruturadas para conseguir identificar nas trajetórias de vidas, pontos normativos, mas ao mesmo tempo como ela coloca ao longo do texto, é perceptível que essas vidas são envoltas em processos de resistência, por meio de transgressões que são produzidas por seus sujeitos.

Então Oliveira (2017) ao trazer suas considerações aponta os processos de racismo e homofobia como interseccionais, que provocaram diversas violências nas trajetórias das bichas pretas, não apenas essas sujeitas de sua pesquisa, mas de todas que em algum momento enfrentaram violências, especialmente no contexto escolar. Foram essas violências que levaram as bichas pretas de sua pesquisa a adentrarem no ambiente escolar, e na docência como forma de resistência. Além disso, a autora aponta que foi por meio da resistência delas, e do “dar a cara a tapa” que as bichas brancas conseguiram transitar livremente por diversos espaços.

Os outros sujeitos, ou no caso as outras sujeitas possibilitam a transgressão e a construção e reconstrução de um novo currículo e em conseguinte a uma nova educação, sendo assim, Arroyo (2014) me permite refletir que é necessário ouvir essas vozes, e a partir delas tecer críticas a tudo aquilo que é posto como natural, aquilo que nos é dado dentro da educação como imutável e verdadeiro, sendo necessário esse processo de escuta e de valorização das diferenças.

A penúltima obra é *“Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de Modos de vida transviados”* (2018) de João Paulo de Lorena Silva. Nessa dissertação ele busca trazer o que o currículo faz com crianças que fogem aos padrões normativos, aquelas crianças que são consideradas anormais, monstruosas por apresentarem comportamentos fora das normativas cis. Sendo assim, ele realiza uma análise do currículo enquanto dispositivo regulador.

A pesquisa foi realizada em uma escola na cidade de Belo Horizonte com crianças dos anos iniciais de algumas turmas, por meio da presença do autor utilizando-se da cartografia como metodologia de pesquisa, e em seguida da análise por meio das perspectivas queer.

Silva (2018) ao longo de trabalho faz um traçado por meio da cartografia, apresentando as crianças e como seu encontro com elas impacta e produz formas outras de se pensar as infâncias e os currículos, a partir de diálogos por meio das diferenças e das construções dos conceitos de gêneros e sexualidades dentro das perspectivas Queer.

Em seu texto fica evidente que o currículo e a escola buscam normatizar as crianças e na realidade produzir corpos heterossexuais, para que elas “mudem” e tornem-se outras pessoas que não aquelas que fogem aos padrões tidos como normais e únicos. Sendo assim, essas crianças fogem, elas bagunçam as noções de gêneros que se têm por meio de suas vidas, por meio das suas simples existências.

Nesse sentido, Silva (2018) aponta que essas crianças produzem uma terceira via, um entre-lugar ao qual elas resistem, elas provocam inquietações, e por meio dessas inquietações vão produzindo outras infâncias e outras formas de se pensar os gêneros, o seu texto é uma carta-manifesto a todas as crianças que em suas infâncias foram podadas apenas por serem quem são, é um ato de resistência ao currículo enquanto opressor e normatizador daquelas que fogem ao que é tido como normal e natural.

Corroborando nesse sentido, cito Paraíso (2015), que tensiona o pensamento a considerarmos que por mais que esse currículo seja um espaço de normatização e controle, ele também é um espaço produtor de transgressões, de outras vivências e experiências e possibilita um questionamento dos processos sociais normatizantes, provocando inquietações e desconfortos necessários.

A última obra analisada é “*Por que eu sou é homem?: O entre-lugar de bichas pretas na escola*” (2019) de Kauan Santos Almeida, ao qual o autor traça reflexões sobre como o discurso curricular busca normatizar os corpos de bichas pretas que fogem aos padrões vigentes das masculinidades, a partir da interseccionalidade de raça e sexualidade.

Almeida (2019) utiliza-se dos Estudos Pós-Críticos em Educação e dos Estudos Pós-Coloniais para fundamentar sua obra, a partir de uma cartografia em uma escola estadual na Bahia, por meio de entrevistas, diário de campo, conversas informais e oficinas com bichas pretas que transgridem aos padrões.

Ao longo de sua dissertação, o autor apresenta que essas bichas pretas conseguem produzir formas de resistências que influenciam e impactam no currículo, produzindo outras experiências e assim outras formas de compreender, para além, provocam questionamentos e movimentos de resistências nesses espaços teoricamente normativos.

Ao fim de seu trabalho, Almeida (2019) afirma que tal qual metralhadoras, a palavra preta e, portanto, bichas pretas provocam inquietações e assim traçam outras linhas e outras

formas de se ver e entender suas presenças nos currículos, a partir da ideia de produção das diferenças.

Então, ao compreender o papel do currículo, e por fim o papel que os/as educadores possuem na vida de todos/as, podemos enfim, traçar um caminho, ao qual todas as obras aqui citadas levaram, sendo direcionadas para o âmbito escolar, e em diversos momentos para as práticas pedagógicas das/dos docentes.

Pesquisas na educação sobre pessoas LGBTIA+ que visam proporcionar reflexões sobre suas vivências e suas experiências é extremamente necessário, para compreender os dispositivos e instrumentos normatizantes, mas ao mesmo tempo conhecer e perceber as possibilidades incríveis que são postas, ao superarem e transgredirem diversas formas de controle e de repressão e exclusão dentro dos espaços educativos.

Fico grato ao perceber que nós LGBTIA+ estamos produzindo obras únicas e potentes que em sua grande maioria nos trazem enquanto protagonistas, produtores dos conhecimentos, donas/os de nossas vozes que podemos falar, resistir, brigar e gritar. Percebe-se que todas/os as/os autoras/es trazem motivações pessoais a partir de suas vivências para pesquisar e escrever sobre o que falam em suas obras, mas para além, seus textos são encarnados, trazem consigo marcas de vida, cicatrizes que não podem ser esquecidas, mas que são parte de suas vidas, e que compartilho com elas/eles também de algumas dessas cicatrizes.

Existe um respeito muito grande por parte das/os pesquisadoras/os sobre suas/seus sujeitas/os, ao passo que são trilhadas e traçadas suas histórias de (re)existência de forma cuidadosa, empática e única, nos proporcionando um deleitar sobre as escritas, que além de forma muito potente dialogarem majoritariamente com a perspectiva queer e com estudos decoloniais, trazem uma linguagem mais livre, mais próxima a nós leitoras/es.

É necessário visibilizarmos esses trabalhos, que por muitas vezes são excluídos e não considerados, por trazerem temáticas, histórias e escritas transgressoras que não são aceitas por grande parte da comunidade acadêmica que ainda fortemente apresenta rejeição as sexualidades e gêneros inconforme e dissidentes.

Creio eu que este estado da arte não conseguiu chegar nem perto de mensurar a potência, ou então reunir os trabalhos belíssimos produzidos por pessoas LGBTIA+, entretanto é um início para que esse percurso seja traçado por outras pessoas que pretendam reunir e trabalhar a partir da riqueza que produzimos.

Buscamos nosso espaço dentro de um universo tão heteronormativo e machista, e aos poucos estamos vencendo pequenas batalhas que nos permitem adentrar nos entrelugares, nos

permitem transgredir e valorizar as corpos e corpos tão subalternizados, inconsistentes e dissidentes.

2.2 Breves considerações históricas sobre o surgimento do movimento LGBTIA+

O movimento feminista no mundo começou a emergir a partir do final do século XIX e início do XX, e o consideramos como o marco inicial dos processos sociais que dão início a luta de algumas pautas que futuramente viriam a fazer parte do movimento LGBTIA+ no mundo. As mulheres do ocidente, a partir do século XIX se organizaram e iniciaram os estudos acerca do seu papel, reivindicando o direito ao voto e a ocupar espaços antes negados a elas, deram origem a primeira onda do feminismo, que com certeza influenciou no surgimento do nosso movimento LGBTIA+ (LOURO, 2014). O “sufragismo⁵¹” provocou uma verdadeira agitação pelos países do ocidente, inquietando e retirando da zona de conforto os grupos hegemônicos dominantes.

A mulher era culturalmente, por uma visão patriarcal, confinada ao espaço privado, “do lar”, submissa plenamente à figura masculina, quer fosse seu genitor ou companheiro; e quando casada, era tratada como mero objeto de procriação, considerada como propriedade dos homens, aos quais tinha o dever de obediência e subordinação. (SILVA; CARMO; RAMOS, 2021, p.102)

Então, os questionamentos ao papel dado das mulheres, provocaram o início das inquietações sobre essa visão da mulher enquanto um mero objeto, dominada pelo homem e utilizada a seu prazer, apenas para reprodução e para o cuidado da família e do espaço privado da casa. O processo de obediência e subordinação se transforma, e ganha um novo status de desobediência e insubordinação, para que as mulheres não se contentassem mais com esse papel a elas dado como único e imutável. Assim sendo, a primeira onda buscou que as mulheres tivessem “os mesmos direitos conferidos a esse gênero como respeito, as mesmas condições de trabalho e a mesma igualdade salarial.” (SILVA; CARMO; RAMOS, 2021, p. 117).

A segunda onda, trouxe como contribuição, a inserção das mulheres no mercado de trabalho, em profissões e locais antes renegados para elas, ao passo que as ideias das dominações masculinas começaram a serem questionadas, colocando a mulher em um papel mais reflexivo e de luta contra as violências sofridas por elas. Nesse momento, ocorreu uma explosão de publicação de textos e livros feministas, que abordavam sobre a luta e as

⁵¹ Foi como ficou conhecido ao redor do mundo, o movimento das mulheres, em busca do direito ao voto.

reflexões para avanço na busca pelos direitos das mulheres, tendo como destaque *O segundo sexo*, publicada por Simone de Beauvoir em 1949.

Nessa onda, as mulheres lutavam pela igualdade de direitos para todas, ademais que justificavam a ideia de que todas tinham as mesmas capacidades e condições que os homens. Entretanto, precisa-se destacar o caráter excludente que o próprio movimento feminista provocava, ao passo que os direitos que eram metas, faziam parte do interesse apenas de mulheres brancas e de classes sociais médias, enquanto mulheres pobres e negras eram mais uma vez subalternizadas e colocadas em segundo plano⁵². Nesse processo todo, foram emergindo outras formas de se pensar e lutar pelos direitos feministas, ao passo que as preocupações sociais iam ganhando novos ares e destaques.

O movimento feminista tem uma característica muito particular que deve ser tomada em consideração pelos interessados em entender sua história e seus processos: é um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria. Esta coincidência entre militância e teoria é rara e deriva-se, entre outras razões, do tipo social de militante que impulsionou. (PINTO, 2009, p. 15)

Diferentemente de outros movimentos e perspectivas teóricas, o movimento feminista, que em seguida se dividiria em movimentos feministas – no plural – possui um caráter epistemológico de autorreflexão e autocrítica, que surgiu e nasceu em seu próprio meio, no momento em que as feministas perceberam que muitas das causas que estavam sendo travadas e batalhadas, privilegiavam apenas determinadas mulheres, e provocavam exclusões e subalternizações para outras.

Nesse processo de autocrítica, a terceira onda emerge, ao qual o feminismo negro, latino, africano, e as mulheres esquecidas do sul global, começam a questionar e tecer potentes críticas e produzir outras obras acerca da luta feminista, que na maioria das buscas, privilegiava apenas mulheres brancas, que de alguma forma se enquadravam num padrão colonial e heterossexual. Essas feministas, começaram a vislumbrar como os próprios movimentos vinham provocando exclusões e ocasionando em novas formas de hierarquizações dentro dos seios sociais. Aqui também, surge a ideia da desconstrução do que é ser mulher, o que consideram como mulher, adentrando também a luta das pessoas transexuais e transgêneras.

Todos esses processos de lutas das mulheres ao longo dos anos, e principalmente aqueles empreendidos na terceira onda do feminismo, foram os que contribuíram para um

⁵² Ao longo desse capítulo, apresento algumas das concepções históricas e das lutas pelos direitos dos grupos subalternizados, porém ao mesmo tempo, e sem desmerecer esses processos, tento tecer paralelos e críticas para compreendermos que mesmos esses movimentos possuíam processos excludentes, sendo necessário uma autocrítica deles.

sustentáculo mais forte para a afirmação do movimento LGBTIA+ no mundo e no Brasil, enquanto espaço de luta e busca de direitos. As pautas, conforme já abordei anteriormente, trazem muitas influências desse movimento, como forma de legitimação e continuidade do trabalho desenvolvido por essas feministas.

Após esse processo, algumas feministas mais contemporâneas defendem que o mundo adentrou na quarta onda do movimento feminista, ao qual corroboro e acredito também, ao passo que esse feminismo transformou-se e vem agregando novas pautas e lutas. Uma das novas contribuições mais potentes, é o conceito da interseccionalidade⁵³, ao qual antes não havia tido destaque. Esse conceito começa a fazer parte constante dos discursos feministas, pois justifica e problematiza os processos hierarquizantes que vinham ocorrendo dentro do próprio movimento feminista, acerca do privilégio de mulheres sobre mulheres, por conta de outros marcadores sociais, além do gênero. Conforme Lugones (2014) já vinha dando ênfase em seus escritos.

Por último, a quarta onda trouxe o ciberfeminismo, a diversidade de feminismo, o ingresso da interseccionalidade e a mobilização de coletivos. Com a disseminação das informações, promoveu estratégias através das redes sociais, transmitindo conhecimento sobre as suas intervenções no combate ao racismo, homofobia, lesbofobia e LGBTfobia. (SILVA; CARMO; RAMOS, 2021, p. 117)

Por meio então desses movimentos, é que o movimento LGBTIA+ emerge, trazendo importantes críticas e contribuições. Conforme Louro (2018) nos apresenta, a construção homossexual é social, a partir de uma mudança cultural e epistêmica no ser “gay”, e aqui aponto a homossexualidade como primeiro ponto central das críticas e preconceitos do movimento LGBTIA+, por toda a historicidade de sua construção.

A homossexualidade e o sujeito homossexual são invenções do século XIX. Se antes as relações amorosas e sexuais entre pessoas do mesmo sexo eram consideradas sodomia (uma atividade indesejável ou pecaminosa à qual qualquer um poderia sucumbir), tudo mudaria a partir da segunda metade daquele século: a prática passava a definir um tipo especial de sujeito que viria a ser assim marcado e reconhecido. Categorizado e nomeado como desvio da *norma*, seu destino só poderia ser o segredo ou a segregação – um lugar incômodo para permanecer. (LOURO, 2018, p. 27, destaque do original)

Ser homossexual então passa a ser um “crime”, uma espécie de marca, que te coloca abaixo da sociedade, a margem, a exclusão, de diferentes formas você é posto como um ser

⁵³“A chamada interseccionalidade pretende denunciar um montante de formas de opressão, trazendo a discussão sobre em que momento essas formas de opressão e submissão convergem. A ideia central é uma busca por uma liberdade integral, ou seja, a libertação dos preconceitos, das correntes opressoras de raça, gênero, classe e por extensão do próprio sistema capitalista, a quarta onda pretende uma luta conjunta contra todas essas formas de opressão, trazendo a diversidade do feminismo” (SILVA; CARMO; RAMOS, 2021, p. 114).

“desviante”, anormal e assim é reconhecido e excluído em todas as instâncias sociais ao qual participa, não podendo externar de forma alguma sua real “aparência, conduta e normas”.

Portanto, a partir desse processo de mudança histórica é que se tornou necessário o surgimento de um movimento LGBTIA+, mas não apenas um movimento que fosse às ruas, mas um movimento que questionasse de forma mais profunda os meandros sociais que nos colocaram a margem da sociedade enquanto seres subalternos. E sendo assim, foi preciso um processo que até os dias de hoje perdura, de uma constante luta pelo mínimo da sobrevivência dos direitos básicos.

Assim que o movimento surgiu no mundo, era conhecido como movimento Gay⁵⁴, e dentro dessa nomenclatura adentravam-se todas as demais sexualidades e identidades de gêneros, entretanto isso não parece nada inclusivo, não é mesmo? Ao observarmos esse movimento, podemos compreender como o papel do homem é colocado mais uma vez em destaque (BOURDIEU, 2012), mesmo dentro do movimento, sendo assim o gênero, e aqui no caso masculino sobressaindo-se aos demais. Entretanto, com o passar dos anos, o movimento foi delineando-se de outras formas primeiramente como GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), porém mais uma vez o movimento continua sendo excludente, e nesse sentido inicia-se um processo de autoconhecimento e desconstrução, ao passo que ganha outras nuances, aos quais popularizou-se como GLBT (gays, lésbicas, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneras). Todavia, a comunidade optou por mais uma troca, sendo mais conhecida atualmente como LGBT+⁵⁵.

Além disso, a troca de posições do G e do L não foram ao acaso, pois colocar em primeiro ponto o L de lésbicas é um ato de visibilizar que dentro de nossa sociedade patriarcal, as mulheres são mais violentadas de todas as formas e em todas as instâncias, possibilitando uma visibilização desse processo, como Garcia (2021, s.p.) pontua: “representatividade dos homens gays sempre foi mais evidente, protagonizando o movimento da comunidade, fez-se necessária a alteração para LGBT, com o L encabeçando a sigla e dando mais visibilidade às mulheres lésbicas”.

O acréscimo de mais letras que incluam outras denominações é importante para o sentimento de pertencimento e na realidade para o próprio processo de luta, no ganho de maior visibilidade por parte das pessoas mais excluídas e vitimizadas dentro desse processo,

⁵⁴ O movimento em si, as demais sexualidades e identidades foram todas englobadas em uma mesma categorização, a partir da construção social da homossexualidade (LOURO, 2018).

⁵⁵ O símbolo de mais (+) representando todas as demais orientações sexuais e identidades de gênero.

nesse sentido a sigla ganhou mais letras tendo a denominação LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneras, queer, intersexo, assexual, pansexual)⁵⁶.

Na realidade isso é um ato político, e não apenas uma simples reorganização da sigla. Claro, que quando me refiro a isso, estou destacando só a partir da categoria gênero, pois ao passo que adentramos nos demais marcadores sociais das diferenças⁵⁷, os processos de violência de subalternização vão ganhando outras nuances, como o acréscimo do marcador raça.

Pensando então nesse sentido, deveríamos ter o T de pessoas travestis, transsexuais, transgêneras em primeiro lugar, para evidenciar todas as violências sofridas, principalmente por ser dentro do movimento LGBT, a população mais excluída e segregada. Entretanto, dentro desse processo, existe questões de preconceitos próprios do movimento, principalmente relativos as mulheres transsexuais e as travestis, tidas e consideradas como não mulheres, e vistas aos olhos da sociedade, inclusive por parte do movimento LGBT como inferiores (BENTO, 2011).

E ao pensar nesse processo de subalternização da letra T do movimento, podemos até perceber uma clara ironia, ademais que foram duas travestis que lideraram o primeiro movimento LGBT que se tornou o marco político do processo de luta. Sylvia Rivera e Marsha P. Johnson, importantes mulheres e figuras de liderança na Revolta de Stonewall em Nova York em 1969 nos Estados Unidos da América (EUA). Sylvia era pobre, latina e prostituta, filha de dois imigrantes, enquanto Marsha Johnson era negra, transgênero, pobre, as duas

⁵⁶ Convoco Guse, Esquinca e Moura (2021, p. 224 e 225) para corroborar a minha escolha pela utilização da sigla nesse trabalho: “Em 2005, no XII Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, a letra “B”, de bissexuais, foi acoplada formalmente à sigla; o “T” se solidifica para referenciar travestis, transexuais, e transgêneras, assim, formase LGBT. A letra “Q”, simbolizando os Queers, que em português significa algo similar a “bizarro” ou “estranho”, era muito utilizada nos Estados Unidos da América para ofender todes que fogem do padrão cis-heteronormativo e, por isso, como uma maneira de resistência e empoderamento continua sendo usado por muitas pessoas. Porém, no Brasil, a adição do “Q” acabou sendo muito criticada por ser uma importação e não representando uma identidade de gênero e nem sexual, levando, principalmente em São Paulo, a popularização do “I+”, o qual representa os intersexuais, ou seja, pessoas que, naturalmente, sem qualquer intervenção médica, desenvolvem características sexuais do sexo masculino e do feminino. Mesmo assim, como somos indivíduos muito únicos e cheios de características específicas, o símbolo do “+” foi adicionado para agregar outros grupos que também não se sentiam parte apenas do LGBT. Pelo exposto, passamos a usar a sigla LGBTI+”.

⁵⁷ Recorro a Colling (2013, p. 406, destaques do original) para explicar sobre o conceito: “A expressão tem sido utilizada nos estudos para se referir a todas as especificidades que constituem as nossas identidades, por exemplo ser negra (“raça”/etnia), pobre (classe), moradora da periferia (território onde vive), doméstica (trabalho), adolescente (faixa etária) etc. Sobre o conceito de marcadores sociais da diferença, ver Simões (2011: 170). Entre outras coisas, ele diz: “Quando se pensa em marcadores da diferença, evocam-se estes recortes transversais que produzem não só a diversidade, mas também a hierarquia e a desigualdade ‘no interior’ da suposta ‘comunidade imaginada’ LGBT. Mas não se deve pensar tais marcadores de raça, gênero e sexualidade como se fossem experiências distintas e isoladas ou constituíssem uma espécie de lista de itens a ser checados”.

eram trabalhadoras do sexo e travestis, sendo precursoras do movimento nos Estados Unidos, ao lutarem, se manifestarem e não terem medo da polícia.

Ao escrever sobre todo esse processo histórico que o movimento LGBTIA+ teve que se constituir, eu me lembro que não sabia e nem conhecia nada disso. Vim ter contato apenas na UFMA, quando em 2018, no mês de junho, houve uma roda de conversa sobre a Revolta de Stonewall no pátio. E só ali eu entendi e conheci como ocorreram as manifestações e o porquê de o mês de junho ser representado como esse mês do Orgulho LGBTIA+. Ao recordar então disso, me pego pensando como essas questões não nos são apresentadas em nenhum espaço ou mídia de forma direta, torna-se necessário que nós possamos ir atrás buscar para conhecer. E assim, foi que eu procurei e assisti um documentário na Plataforma de *Streaming* de séries e filmes, Netflix, sobre o surgimento do movimento, a partir das lideranças de Marsha e Sylvia.

Imagem 02: Pôster do documentário “A Morte e a Vida de Marsha P. Johnson” (2017).



Fonte: Netflix, (2017).

O documentário “A Morte e a Vida de Marsha P. Johnson”, é de 2017, lembro de ter assistido em 2018, após a roda de conversa, e assim conheci um pouco da história da Marsha e como sua morte envolta em mistérios, faz parte de um processo histórico de repressão

contra o movimento LGBTIA+. O documentário de uma forma muito tocante e potente, me fez perceber como nossos direitos foram cerceados ao longo dos anos, e o que foi necessário fazer, para que hoje nós tenhamos o mínimo de garantias de vida, trazendo uma historicização para as telas, sobre a Revolta de Stonewall, marco no nosso movimento.

O movimento da Revolta de Stonewall ocorreu em Nova York, no dia 28 de junho de 1969, como um basta para as constantes transgressões e violências provocadas pela polícia da cidade. Contextualizando o período, naquele momento as pessoas que fugiam as normativas de gênero, sofriam violências verbais e físicas, não podendo se vestir como queriam, frequentar diversos locais. Além disso, era costume não atender, não vender e destratar pessoas LGBT, principalmente aquelas que fugiam aos padrões normativos binários.

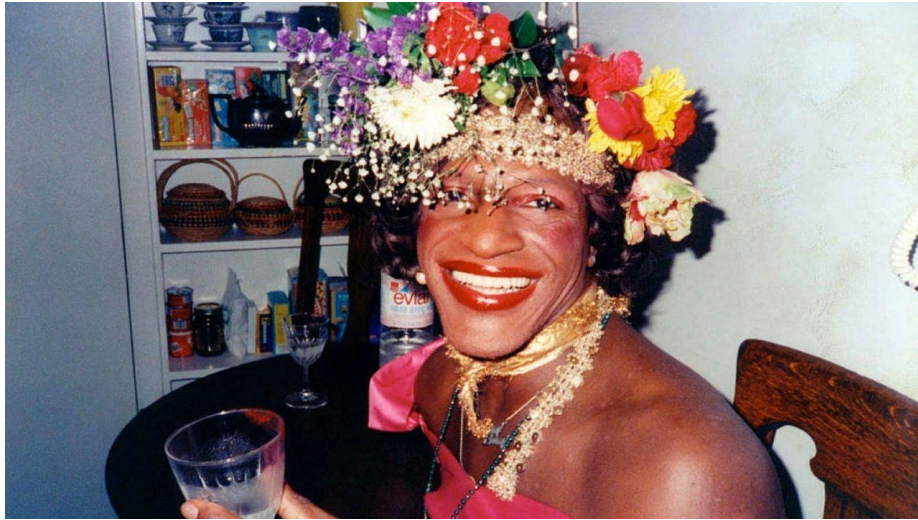
Imagem 03: Fotografia de Sylvia Rivera, mulher trans e pobre que liderou o movimento de Stonewall.



Fonte: Google Imagens, 2023.

A representatividade de Sylvia Rivera e Marsha P. Johnson é extremamente marcante, pois as duas faziam parte de grupos extremamente marginalizados, até mesmo dentro da população LGBTIA+, sendo consideradas inferiores por suas identidades de gêneros, raça e origem geográfica (latinas). Elas serem as líderes desse movimento, definitivamente é uma forma de afronte e de mostrar que as pessoas trans e travestis “deram a cara a tapa” para que as demais pessoas LGBTIA+ pudessem alcançar direitos mínimos de existência.

Imagem 04: Fotografia de Marsha P. Johnson, mulher negra transgênera, liderou o movimento de Stonewall.



Fonte: Google Imagens, 2023.

Na década de 1960 os EUA viviam uma efervescência de pessoas, de culturas de múltiplas etnias e sexualidades se conhecendo e compartilhando de experiências por meio de suas vidas públicas e privadas em diversos ambientes. Porém, precisamos lembrar que as leis estadunidenses possuem uma origem puritana, voltada para uma visão tradicionalista, inferiorizando e excluindo todos/as que fugissem aos padrões de gênero, sexualidade e raça (APOLINÁRIO et. al., 2019).

Despejos, prisões e ações judiciais contra pessoas LGBT eram legalizadas e comuns nos EUA, ao qual a polícia constantemente as realizava com apoio do governo. No campo medicinal, a homossexualidade era tratada como doença, na qual as pessoas deveriam ser levadas para hospitais ou sanatórios para serem curadas (APOLINÁRIO et. al., 2019). A população LGBT buscou a cidade de Nova York, principalmente com o sonho de oportunidades melhores para suas vidas, entretanto encontrou muitas exclusões e violências.

Era comum a polícia realizar batidas, prendendo clientes e donos de bares que atendiam a população LGBT, entretanto nesse dia e nesse bar específico não. Cansadas e cansados disso, começaram a resistir, jogando moedas em referência a propina que os policiais recebiam, e outras coisas, além de lutarem fisicamente como forma de resistência, pois não suportavam mais tanta violência.

Nos dias que se seguirem diversos protestos tomaram conta da cidade de Nova York, e na mesma data, no ano seguinte realizou-se a primeira marcha do orgulho, marcando essa

data para sempre, e até hoje sendo lembrada e celebrada em junho como o mês do orgulho LGBTIA+ no mundo inteiro.

Outros fatores históricos que permeiam esse movimento é a falta de apoio por parte da comunidade, principalmente dos homens gays brancos, que tinham poder aquisitivo e em pouco ajudavam e inferiorizavam elas. Observando então esse processo, compreendemos que existem diversas subalternizações dentro da própria comunidade, que nada mais são que reproduções das normativas sociais de gêneros que ocorrem socialmente.

E ao pensarmos então nisso, não podemos tirar todos os méritos do movimento e muito menos da revolta de Stonewall, mas estamos em um momento de reflexão, de compreensão para além das exclusões exteriores sendo necessária que se tornem reflexões interiores, para que possamos avançar na luta e principalmente na garantia dos direitos.

Após a Revolta de Stonewall, mundo afora iniciou-se e solidificou-se processos de luta e movimentos em prol da conquista de direitos para pessoas LGBTIA+. Em consonância a isso, no Brasil, a luta é tardia em comparação a outras regiões do mundo, ganhando força nos anos 1980, após a fragilização da Ditadura Militar (CANABARRO, 2013). A partir do processo de reabertura democrática, vão surgindo grupos que visam a luta pelo movimento, a princípio denominados apenas de grupos Gays⁵⁸.

O Jornal Lâmpião da Esquina⁵⁹, em 1978 foi um dos primeiros espaços em que eram abordados assuntos sobre “Coisas de bicha”, como uma forma de desafiar a ditadura, tratando de temáticas que fugissem a heteronormatividade (CANABARRO, 2013). E logo no começo da década de 80 explode a epidemia da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA ou AIDS em inglês), ao qual ganha status de câncer gay, doença gay, tendo a população LGBTIA+ como a principal vítima, e criando um estigma ainda maior entorno das relações homossexuais.

Nesse momento é que o mundo volta seus olhos para a comunidade, entretanto não para ajudar, ou somar, mas para criticar, acusar e de forma ainda mais potente excluir e provocar um estigma. Entretanto, aqui também ocorre um processo de parceria, ao qual o

⁵⁸“Durante muito tempo, o termo para se referir à militância LGBT ficava somente identificado como gay. O uso de letras representando identidades de gênero e orientações afetivo-sexuais só é discutido e assimilado mais tarde. No Brasil, em especial, passou o uso se deu após a 1ª Conferência Nacional GLBT, realizada em Brasília, no período de 5 e 8 de junho de 2008. Essa troca foi para que outras lutas pudessem ter visibilidade, como a das lésbicas, travestis e transexuais” (CANABARRO, 2013, p. 2)

⁵⁹ “O Lâmpião da Esquina foi um jornal homossexual brasileiro que circulou durante os anos de 1978 e 1981. Nasceu dentro do contexto de imprensa alternativa na época da abertura política de 1970, durante o abrandamento de anos de censura promovida pelo Golpe Militar de 1964”. Para consultar mais informações, e também as edições do jornal, acessar: <https://www.grupodignidade.org.br/projetos/lampiao-da-esquina/>.

movimento começa a se articular com o governo, por meio de diálogo para criação de políticas que possam proporcionar um combate a AIDS.

A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção social. A aids foi construída culturalmente e houve uma decisão de delimitá-la como DST. Uma epidemia que surge a partir de um vírus, que poderia ter sido pensada como a hepatite B, ou seja, uma doença viral, acabou sendo compreendida como uma doença sexualmente transmissível, quase como um castigo para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional. (MISKOLCI, 2017, p. 23)

A construção entorno de como se contraía AIDS, a população mais afetada, e tudo isso, não passou de uma grande jogada social, ao qual a comunidade LGBTIA+ foi colocada como culpada, e que toda essa conjuntura era um castigo por conta das transgressões e dos pecados cometidos por sermos quem somos. Lembro de assistir, ou de ver em novelas pessoas LGBTIA+ sendo representadas com AIDS, a forma como eram colocadas, a culpa que recaía sobre elas, as famílias sendo como tribunais de acusação, e não havia qualquer tipo de suporte. Percebo então, em consonância com Miskolci (2017), que o mundo é cruelmente tendenciado a fazer e acreditar naquilo que determinado grupo hegemônico que está no poder coloca.

No Brasil, a epidemia da AIDS, diferentemente de outras partes do mundo, aproximou os movimentos sociais e grupos LGBTIA+ do estado (MISKOLCI, 2017), nesse mesmo contexto surgem Organizações Não Governamentais (ONGS) de apoio ao movimento, e firmando parcerias para o combate, entretanto houve uma parte da população LGBTIA+ que preferiu não obter esse apoio, pois acreditava que a luta deveria ser concentrada exclusivamente por pessoas que lutem em defesa dos direitos sexuais e de sexualidade, não envolvendo demais movimentos como os feministas, da população negra, e de trabalhadores/as (CANABARRO, 2013), decorrendo em uma segregação e fragilização do movimento LGBTIA+ na luta.

A série Pose (2018) da Netflix, foi um marco para minha compreensão sobre a AIDS no movimento LGBTIA+, pois anteriormente eu só havia visto em séries, novelas e filmes, críticas e culpabilizações entorno das pessoas LGBTIA+, como as responsáveis por contraírem a AIDS, e de alguma forma como um castigo por serem quem são. E apenas com Pose, eu consegui entender e perceber como foi um processo excludente e violento, que não teve suporte e apoio da sociedade, que nos viam como monstruosidades.

Imagem 05: Pôster da série “Pose” (2018).



Fonte: Netflix (2018)

A série retratava a vida de pessoas LGBTIA+, principalmente travestis e transexuais, nos famosos balls de Nova York, porém esse era apenas o plano de fundo, ao qual as histórias se entrelaçavam sobre preconceito, racismo, LGBTIA+fobia, a AIDS, e tantas outras questões sociais que davam um tom dramático para a narrativa. Costumo pensar em Pose, como um tapa em minha cara, ao qual não imaginava como a população LGBTIA+ sofreu tanto, e principalmente a população negra, e assim sendo, a partir dessa série, consegui entender e desconstruir muitas coisas normativas acerca do movimento e da segregação ocorrida historicamente e visibilizada a partir de Stonewall.

Percebe-se então que aquela mesma segregação ocorrida durante Stonewall mantém-se presente dentro do movimento brasileiro, ao passo que a agregação de outros movimentos é vista como uma perda, e para além disso, é vista como não necessária e uma mudança de foco ao objetivo central do movimento LGBT. Entretanto, ao observarmos que todas as pessoas possuem inúmeros marcadores sociais da diferença, e para além, que os movimentos em união

possuem mais força, é necessário entender que não agregar se tornou uma falha imensa, e um atraso significativo na luta e na garantia de direitos.

Avançando mais um pouco nesse histórico, a comunidade tem uma vitória no país, no momento que em 1985, o Conselho Federal de Medicina retirou a homossexualidade da classificação de doenças, representando um avanço na luta por direitos. E cinco anos depois em 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS) retira do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e do Código Internacional de Doenças (CID) o homossexualismo⁶⁰ enquanto doença, denominando agora como homossexualidade (CANABARRO, 2013).

A partir das décadas de 1980 e 1990 o Brasil tem exponencial avanço na luta, com o surgimento de diversos grupos LGBT, como o Grupo Gay da Bahia (GGB), Triângulo Rosa (Rio de Janeiro), Libertos (São Paulo), Dialogay (Sergipe), o grupo SOMOS, e outros grupos que defendiam – alguns ainda existem e defendem – os direitos de pessoas LGBT. Nesse mesmo período acontece também a primeira comemoração do Dia do Orgulho Gay em 28 de junho em referência a Stonewall.

Após essa organização em grupos e entidades, iniciasse o processo de luta por garantias nas leis, e assim alguns desses grupos buscam em conjunto que seja acrescentada na Constituição Federal, artigos que garantam a defesa e a integridade de pessoas LGBTIA+, de forma que fosse claramente explícito a defesa sobre questões relacionadas ao gênero e sexualidade, entretanto isso não ocorreu, mas a constituição em sua redação final teve um ponto em que perante a lei “todos são iguais” independente de qualquer característica, sendo uma pequena referência de forma indireta.

Outro ponto importante de avanço no Brasil é a criação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Travestis (ABGLT) em 1995 – que conta com mais de 150 grupos filiados, sendo a maior entidade homossexual da América Latina (CANABARRO, 2013), além desta, também houve a criação em 2001 da Articulação Nacional de Travestis (ANTRA).

A luta pelos direitos também garantiu que nas leis orgânicas de 73 municípios do Brasil e nas Constituições dos Estados de Sergipe, Mato Grosso e Distrito Federal, fosse incluído um trecho explícito sobre a discriminação contra orientação sexual, sendo o avanço no campo jurídico e legislativo do país (CANABARRO, 2013).

⁶⁰ O sufixo *ismo* é utilizado para representar doenças, e, portanto, inadequado para designar pessoas homossexuais, porém até os dias de hoje algumas pessoas utilizam desse termo, seja por desconhecimento da sua origem, ou como forma de ataque proposital.

O Brasil sem Homofobia criado em 2004 também foi uma importante política para o combate ao preconceito, com o objetivo de criar uma articulação interministerial, para a inserção de ações de combate a homofobia em diversos locais do governo, sendo um avanço na luta e garantia dos direitos. Uma das maiores conquistas, foi a possibilidade do casamento entre pessoas do mesmo sexo, conforme Canabarro (2013, p. 5) pontua:

As conquistas têm vindo primeiramente pelo judiciário: exemplos são os anos de 2011, em que o STF – Supremo Tribunal Federal legislou sobre a União Estável homoafetiva, dando igualdade de direitos a famílias homoparentais e em 2013, o CNJ – Conselho Nacional de Justiça normatizou o casamento civil igualitário, ou o casamento homoafetivo, (termo cunhado pela ex-desembargadora Maria Berenice Dias), como tem sido chamado, de forma que todos os cartórios do Brasil estão impedidos de se recusarem a realizar o casamento civil entre pessoas de mesmo gênero.

Percebe-se então que a grande maioria das conquistas alcançadas, não foram de forma espontânea, mas sim através de lutas e manifestações que visaram o alcance dos direitos, sendo na grande maioria das vezes o judiciário acionado para que isso pudesse ser efetivado. São coisas básicas e simples que garantem apenas o mínimo para se ter uma vida digna e integral, que são renegadas e dificultadas para a população LGBTIA+.

Se observarmos os avanços no cenário brasileiro, foram muitos, entretanto ao mesmo tempo foram tardios, ao passo que vivemos em um país multicultural, com diversas populações de etnias, regiões, classes e demais marcadores sociais diferentes, o que nos choca ao compreender como aquilo que prevalece ainda é uma visão colonial (LUGONES, 2008) e tradicional dos valores familiares baseados em uma ideia binária de gênero, masculino e feminino (LOURO, 2018).

Porém não podemos deixar de destacar que apesar de todas essas problemáticas, o Brasil ainda está à frente de diversos outros, pois em alguns deles as relações entre pessoas do mesmo sexo são criminalizadas e punições são aplicadas, cito como exemplo “chibatadas (Irã), dois meses de prisão (Argélia) à sentença de prisão perpétua (Bangladesh) ou até mesmo à morte (Irã, Mauritânia, Arábia Saudita, Sudão, Iémen).” (CANABARRO, 2013, p. 10).

2.3 Reflexões sobre o movimento LGBTIA+ e seus processos de luta e garantia de direitos

Apesar de termos todas essas conquistas, e mesmo observando que ainda faltam bastantes a serem alcançadas, infelizmente o Brasil em consonância com outros países vem passando por um processo de retrocessos, a partir da ascensão de governos com ideais de extrema direita. Isso é um forte reflexo também da eleição de Jair Messias Bolsonaro a

presidência do país em 2018, que desde de sua campanha trouxe diversos discursos LGBTfóbicos e constantes ataques as minorias.

O conceito de minorias é bem complexo e bastante discutido, algumas/alguns autores/as preferem grupos socialmente vulneráveis, porém para nós isso não é adequado e suficientemente, por isso utilizo o termo minorias que são

traço cultural comum presente em todos os indivíduos, originando grupos específicos, são sujeitos ligados entre si, daí a denominação “minorias” [como especificação]. Entretanto, nem sempre diz respeito a um grupo que possui o menor número de pessoas, pelo contrário, por vezes são numerosos. A exemplo, indígenas, homossexuais, negros, crianças, idosos. [...] se subdivide em minorias étnicas, raciais, religiosas, sexuais, silvícolas, deficientes, mulheres, crianças, entre tantos outros traços que formam as minorias existentes nas sociedades. Ressalta-se que, ainda que cada minoria possua o seu traço específico originador de sua associação, todas as minorias possuem elementos em comum, ou seja, elementos que definem os grupos como minorias, sendo estes quatro elementos: 1. Posição de não-dominância junto ao corpo social; 2. Vínculo subjetivo de solidariedade entre seus membros para a proteção de sua identidade cultural; 3. Demandam uma especial proteção estatal e 4. Sofrem uma opressão social. (SIQUEIRA; CASTRO, 2017, p. 110 e 111)

Bolsonaro está dentro do espectro que chamamos de conservador, e assim sendo, o conservadorismo refere-se às pessoas que não acreditam que os direitos devem ser para todos/as de maneira igualitárias (BARBOSA; COSTA, 2021). Portanto, a comunidade LGBTIA+ sofre a partir desse processo de aumento do conservadorismo no cenário político social do Brasil, após as eleições presidenciais de 2018. “O conservadorismo tem exercido um papel de destaque na atual crise brasileira e guiado as relações e os desdobramentos sociais e políticos.” (BARBOSA; COSTA, 2021, p. 419).

Pensar então que a crise econômica, aliada com a polarização entre movimentos políticos de direita e esquerda, proporcionaram um terreno bem fértil para a construção e propagação de discursos extremamente preconceituosos, que são legitimados agora por pessoas que estão no poder e representam o povo. Sendo assim, ganham força, e, portanto, uma parcela da população que antes não se sentia “à vontade” para destilar seu ódio, agora tem não só liberdade, como incentivo por parte do executivo público na pessoa de Bolsonaro e de outros políticos conservadores.

Após o final da ditadura militar no Brasil – período marcado pelo cerceamento de direitos, exclusões, violências, censura entre outras formas de punições para pessoas que transgrediam as normas padrões – iniciamos um processo de progresso e busca por direitos retirados e inalcançados anteriormente, vivenciamos consecutivos governos progressistas que buscavam dialogar com o movimento LGBTIA+, e para além, buscavam desenvolver políticas públicas ligadas aos direitos sexuais e reprodutivos, em contrapartida a isso, também

nesse mesmo momento cresceram o número de políticos ligados a partidos religiosos, e na realidade, que se elegeram e carregam consigo ideias pautadas em religiões que excluem diversas populações utilizando-se de discursos bíblicos que são contra pautas importantes para o movimento LGBTIA+ e as minorias, unicamente baseados na ideia de que “ferem a ideologia cristã como, por exemplo, questões referentes à sexualidade, aborto, gênero, técnicas reprodutivas, casamento, adoção de crianças por casais homoafetivos etc.” (BARBOSA; COSTA, 2021, p. 420)

Seguindo nessa linha, o termo gênero e qualquer menção sobre orientação sexual e sexualidade foram retiradas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, por forte pressão da intitulada bancada evangélica (grupo composto por políticos religiosos que defendem projetos baseados em ideias cristãs). Então percebe-se que por meio da representação política, diversas discussões e debates que antes eram abertos e tidos como importantes começam a ser retirados e cerceados em prol de uma ideia conservadora.

Diversos outros acontecimentos marcaram também o processo de ascensão do conservadorismo, como o Movimento Escola Sem Partido⁶¹, ataques a autora e escritora Judith Butler em visita ao país, proibições de exposições de museus com temática LGBTIA+, retirada de livros e quadrinhos na Bienal do Livro, enfim, diversas situações foram legitimadas, provocando então uma normalização da LGBTfobia nos últimos anos.

A LGBTfobia, nas palavras de Ramos e Nicoli (2016), é o sentimento, a convicção ou a atitude destinada a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e travestis, além de outras identidades, que discrimina essas pessoas em decorrência de sua orientação sexual e/ou identidade de gênero. É uma expressão guarda-chuva que engloba as violações socioculturais, econômicas e políticas correspondentes a lesbofobia, homofobia, bifobia e transfobia. Muitas vezes, ela surge a partir da concepção de que as pessoas LGBT representam algum tipo de ameaça contra o bem-estar da sociedade, seus valores e costumes; como uma ameaça à família, por exemplo. (BARBOSA; COSTA, 2021, p. 422)

A famosa ameaça a família, aos bons costumes, todos os ataques, retiradas de determinados direitos e demais situações ocorrem em nome da família, pois a partir da ideia dos conservadores, existe a família tradicional, aquela formada por pai e mãe e seus filhos, e que se houver qualquer alteração nessa configuração foge aos desígnios de Deus, e pior, as

⁶¹O movimento do Escola Sem Partido é uma proposta de lei — federal, estadual e municipal — que tornaria obrigatória em todas as escolas do país determinadas proposições a professores/as, que basicamente versam sobre os/as docentes não poderem expressar ou agir de acordo com seus interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias, nesse sentido o mesmo visa um ensino neutro sem tendenciar para nenhuma questão como as postas anteriormente, porém diversos críticos como Gaudêncio Frigotto (2017), analisam o papel desse movimento enquanto um instrumento do capitalismo para dominação e construção de ideais voltados para grupos dominantes (FRIGOTTO, 2017).

peças LGBTIA+ são um mau, que podem influenciar, podem deturpar e fazer várias maldades contra eles, e por isso não podem e não devem ter direitos, e pior, não devem existir na sociedade (MISKOLCI, 2017).

A partir dessa ideia, são legitimados os atos de violência contra pessoas LGBTIA+, sendo constantemente mortas e assassinadas em diversas regiões do país, apenas por serem quem são, conforme demonstra o relatório Mortes violentas de LGBT+ no Brasil⁶² – 2019 elaborado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), ao qual destaca que a cada 19 horas uma pessoa LGBT é assassinada ou comete suicídio em decorrência da LGBTfobia no Brasil

Tabela 01: Casos de Mortes violentas de LGBTIA+ no Brasil – 2000 a 2019

Ano	Número de pessoas mortas
2000	130
2001	132
2002	126
2003	125
2004	158
2005	135
2006	112
2007	142
2008	187
2009	199
2010	260
2011	266
2012	338
2013	314
2014	329
2015	319
2016	343
2017	445

⁶² O Relatório elaborado anualmente pelo GGB é o mais completo que existe no país para identificar essas formas de violência. Entretanto, também escancara a falta de suporte por parte do governo, que teoricamente deveria ser o principal responsável por realizar esse tipo de levantamento, principalmente com o propósito de traçar estratégias para políticas públicas de combate a LGBTfobia.

2018	420
2019	329
Total	4809

Fonte: Oliveira, 2020.

Observa-se a partir dos dados da tabela, um expressivo aumento no número de mortes violentas no ano de 2012 em diante, que pode ser reflexo da ascensão de ideias conservadores nos vários âmbitos sociais. Por meio da mesma, também podemos relacionar os vários casos com diferentes períodos sociais que estávamos vivendo, como as eleições presidenciais de 2018, notando que no ano anterior, de acordo com o GGB foi o ano com mais mortes violentas no país.

Segundo o Grupo Gay da Bahia (GGB), o Brasil “é o país com a maior quantidade de registros de crimes letais contra LGBT do mundo”, seguido pelo México e Estados Unidos. Em 2018, o GGB registrou que 420 LGBT tiveram mortes violentas no Brasil, ou seja, a cada 20 horas é assassinado um indivíduo LGBT. (MENDES; SILVA, 2020, p. 1710)

O Relatório anual do GGB traz diversos outros dados importantes sobre a violência contra a comunidade LGBTIA+ no Brasil, como dados estatísticos por região, cidades, e também quais identidades de gêneros e sexualidades são mais acometidas por conta da violência. Ainda por meio do mesmo, percebe-se os índices extremamente elevados, em comparação com outros países, representando que o Brasil é um dos países mais perigosos para pessoas LGBTIA+ viverem.

Também recorro ao estudo de Mendes e Silva (2020), pioneiro, ao comparar os dados de violência e crimes cometidos no Brasil contra pessoas LGBTIA+, possibilitando uma visualização mais ampla e completa sobre os processos de violência que vem ocorrendo, como tipos de armas, locais de crimes, e população mais atingida.

Dentre os principais resultados do estudo, observou-se que a taxa de homicídios foi semelhante entre as capitais e os municípios do interior (não capital), algo não descrito em outros estudos; há o predomínio da mortalidade da população LGBT por homicídio em vias públicas e nas residências das vítimas. As armas de fogo, as armas brancas, espancamentos e asfixias são as formas mais frequentes de acometimentos. Os crimes tendem a ser mais de um golpe ou tiro nas vítimas assassinadas, o que sugere ser um “crime de ódio”. (MENDES; SILVA, 2020, p. 1717)

A partir do estudo, podemos perceber que os crimes praticamente são iguais independentemente do tamanho da cidade, o que representa um choque, ao passo que os níveis populacionais são diferentes, porém o que possivelmente pode justificar esse fator são

os ideais conservadores e religiosos que na maior parte das cidades pequenas são perpetuados e reproduzidos. Além disso, nota-se que na rua ou dentro de sua própria casa a população LGBTIA+ não está segura, pois é vitimada constantemente, e isso pode nos questionar ao pensar no espaço privado, então as famílias estariam cometendo esses crimes contra as próprias pessoas?

Outro fator é a forma como os crimes contra pessoas LGBTIA+ estão sendo realizados, pois estão envoltas em tons e requintes violentos e de crueldade, com agressões físicas, e mortes brutais, como uma forma de exposição para com o ódio das pessoas LGBTIA+, o que corrobora com a ideia e justificativa dos crimes pela simples sexualidade e identidade de gênero das vítimas.

No que se refere às vítimas, os homossexuais masculinos e os transgêneros são os mais acometidos. A faixa etária entre 20 e 49 anos é a mais comum, ressaltando que os transgêneros, em geral, são mais novos. As vítimas tendem a ser de raça/cor branca ou parda, sendo que a maioria eram profissionais de nível superior, professores ou empresários. Os autores identificados possuem a faixa etária abaixo de 30 anos, em geral, são profissionais do sexo, militares e estudantes. (MENDES; SILVA, 2020, p. 1717)

Ao observar esses dados, percebemos que homens gays e pessoas transgêneras são as mais violentadas, e analisando os dados a partir de um olhar social, podemos também compreender que os homossexuais mortos e violentados em sua maioria são professores e possuem nível superior. Voltando nossos olhos para as pessoas transgêneras, com certeza isso não se reflete da mesma forma, ademais que como já abordei anteriormente, esse grupo dentro do movimento LGBTIA+ é o mais estigmatizado, e, portanto, sofre para conseguir espaços dentro da sociedade.

Olhando para os dados referentes aos agressores, a maioria são pessoas mais jovens, abaixo de 30 anos, e que participam de espaços que podem ser ao mesmo tempo plurais e de diálogo, como polícia e universidades, como dependendo do local também podem ser um espaço de reprodução de normativas e discursos excludentes que provocam um aumento e um fervor entorno de construções de ódio.

Pensando então a partir desses dados “é importante destacar os homicídios de LGBT, independentemente de haver homofobia, é um problema de saúde pública e de violação sistemática dos direitos humanos” (MENDES; SILVA, 2020, p. 1719), sendo necessário compreender de que forma esses direitos estão sendo cerceados e suprimidos anos após anos, com esses altos índices de violência. Compreendendo então que “direitos humanos, se entende como o conjunto de direitos que propiciam a sobrevivência e vivência de um

indivíduo, com o pleno gozo de uma vida digna.” (SILVA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020, p. 1895).

Apesar de ser o mínimo para uma vida plena e digna, os direitos humanos no país possuem um caráter e uma idealização por parte da população de forma desnecessária, apenas como um espaço de garantia de direitos para “bandidos”, principalmente a partir de discursos conservadores políticos, portanto, “seu acolhimento jurídico faz parte de um árduo caminho, que de maneira muito lenta, conseguiu promover a sua afirmação” (SILVA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020, p. 1895), e mais uma vez, a simples garantia dos direitos precisam ser batalhadas e conquistadas na justiça, para que sejam cumpridas, ou na realidade, que haja uma falha tentativa de garantia delas.

Então, a partir do conceito de direitos humanos, também podemos entender que independentemente de serem acolhidos e aceitos pela sociedade ou pelas leis, eles fazem parte de nossa constituição na sociedade, e são necessários para a plena vida de pessoas subalternizadas, sendo de extrema importância, e que sua existência existe a partir de um dualismo, entre aqueles/as que aceitam e acreditam em sua importância e os que não acreditam (SILVA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020).

No Brasil, os Direitos Humanos chegaram tardiamente, e foram ignorados por grande parte da sociedade, que continuava com “violações diárias, como o direito à vida, saúde, educação, liberdade, integridade física, moradia, acesso à justiça, entre outros.” (SILVA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020, p. 1900). Nesse sentido, infelizmente demoramos até que efetivamente existisse um processo de luta para que os Direitos Humanos fossem resguardados e cumpridos.

O Brasil, demorou a abordar acerca de princípios basilares que regem os Direitos Humanos, isso porque a hegemonia dos privilegiados sempre procurou impedir que a sociedade assumisse que a condição humana depende para sua efetivação que cada um, cada grupo e cada classe sejam reconhecidos como seres de direitos. (SILVA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020, p. 1901)

Os ideais dos grupos dominantes e hegemônicos sempre foram postos como essenciais, únicos e válidos, e como tal, para eles não eram e não são interessantes que todas as pessoas e classes tenham direitos de forma igualitária, por conta disso, o processo dos Direitos Humanos no país foi ainda mais duro, e como abordei anteriormente só foram garantidos por meios legais, a partir da justiça, ademais que se não houvesse dessa forma, rapidamente seriam retirados – o que na realidade vem sendo bastante discutido atualmente –. Outro ponto de discussão é a vasta gama e assuntos ligados aos direitos mínimos, que muitas

vezes não são levados em conta a partir das individualidades e realidades da população LGBTIA+⁶³.

Pensando então nisso, podemos falar sobre adoção por casais homossexuais, o casamento ou união estável, o direito ao nome social por pessoas trans, e tantos outros direitos que só foram conquistados através de processos de luta e reivindicação, e só se mantêm atualmente por meio legais. Porém, é necessário também frisar que esses direitos são violados, e apenas por meio da justiça que muitas vezes ocorrem alguma forma de punição por parte dos violadores, ademais que a sociedade em si não procura, ou sai em defesa dos grupos subalternizados. “Os Direitos Humanos são a base para as conquistas políticas sociais, assim, entende-se que não são dados de forma fácil, mas se tratam de bens humanitários conquistados com muita luta.” (SILVA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020, p. 1902).

A busca pelos Direitos Humanos e pelos marcos legais que possibilitaram muitas conquistas e muitos avanços para a população LGBTIA+ são extremamente importantes e necessárias, todavia, existem discussões dentro do movimento, que não bastam apenas a conquista desses marcos e dessas legislações, se a própria sociedade em si não consegue compreender a importância dos mesmos, e para além, existem pessoas dentro do movimento, que de forma errônea, querem não só enquadrar a população LGBTIA+ dentro de uma construção social heteronormativa, mas tentam a todo custo, buscar uma aceitação por essa parcela da sociedade, o que ocasiona em uma ambiguidade na luta pelos direitos, que por vezes se apresenta como a busca pela equidade⁶⁴, e por vezes se apresenta também como a busca por uma igualdade perante um padrão social.

Por conseguinte, é necessário então entender que a busca por direitos, não pode ser unicamente voltada a determinados marcos legais ou legislações, e muito menos reduzir-se a uma parcela do movimento LGBTIA+, mas sim, precisa abarcar as especificidades e diferenças existentes buscando direitos específicos para cada grupo e cada particularidade, conforme Colling (2013, p. 408) “ou seja, determinadas pessoas percebem que precisam de

⁶³ “O caminho, nada linear dos Direitos Humanos, faz com que o rol de garantias, voltados aos indivíduos, tenham traços específicos, muitas vezes por abarcar uma gama de assuntos que vão além do que sejam considerados direitos, inclusive por serem conteúdos de outras áreas que também conversam com tais abordagens, sendo no todo de extrema relevância e considerados fundamentais por se tratar de assuntos da pessoa humana. Logo, ao relacionar a temática é interessante pensar necessariamente em intersectorialidade e transversalidade, e principalmente que essas políticas, necessariamente, lidarão com desigualdades, com o foco em amenizar as disparidades e os desequilíbrios, no intuito de colocar em prática a efetiva justiça social” (SILVA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020, p. 1908 e 1909).

⁶⁴ “A igualdade é baseada no princípio da universalidade, ou seja, que todos devem ser regidos pelas mesmas regras e devem ter os mesmos direitos e deveres. A equidade, por outro lado, reconhece que não somos todos iguais e que é preciso ajustar esse “desequilíbrio”. Se nosso objetivo é garantir que as pessoas desfrutem das mesmas oportunidades, não podemos deixar de considerar as diferenças individuais. Equidade significa dar às pessoas o que elas precisam para que todos tenham acesso às mesmas oportunidades” (MORAGAS, 2022, s.p.)

políticas especiais porque suas realidades e identidades não são exatamente iguais às demais”.

Nesse momento então, damos um salto, a partir da ideia de diferença, e não mais de igualdade tão pregada pelos Direitos Humanos, obviamente sempre devemos destacar que não é minimizando as conquistas e toda a luta realizadas diariamente, mas possibilitando reflexões acerca desse processo, que infelizmente ao mesmo tempo que garante e conquista direitos, provoca um sistema de exclusão de determinados grupos dentro do movimento, e que, portanto, o mesmo não é mais suficientemente capaz de dar conta de tudo que abrange o movimento.

Pensando nas conquistas dos marcos legais, e de legislações específicas (casamento homossexual, direito ao nome social, adoção, sistema de cotas e tanto outros), são processos que para se concretizarem precisaram provocar um enquadramento das pessoas LGBTIA+ em formas únicas de serem e de expressarem suas sexualidades, identidades, no caso os seus marcadores sociais da diferença, e isso provoca obviamente um processo excludente, ademais que aquelas pessoas que fogem as normativas não alcançam a esses direitos, ou quando alcançam são subalternizadas por meio de processos culturais e sociais que vão para além das leis, corroborando então com Colling (2013, p. 408) “um grande grupo de pessoas deve ter e afirmar a mesma identidade, que todas devem se identificar com as mesmas características que seriam inerentes a tal identidade”.

Ademais, ao olharmos para o histórico de conquistas e todos os processos de lutas que foram realizados, podemos sintetizar e notar pontos em comum, além de perceber quais os processos de exclusão que os mesmos provocaram, sendo assim, recorro a Colling (2013, p. 408 e 409):

1) apostam quase que exclusivamente na conquista de marcos legais; 2) praticamente não possuem ações que combatam os preconceitos através do campo da cultura; 3) explicam a sexualidade e as identidades de gênero dentro de uma perspectiva que, a rigor, flerta ou adere com a ideia de que há apenas dois gêneros (masculino e feminino), duas orientações sexuais (homossexual e heterossexual) e de que tanto os gêneros quanto as orientações sexuais são “naturais” ou até gerados por componentes biológicos/genéticos; 4) através da afirmação das identidades, forçam todas as pessoas não-heterossexuais a se enquadrar em uma das identidades LGBT; 5) a sua luta política é centrada na defesa da homossexualidade, dentro de uma perspectiva de respeito ou tolerância à diversidade, em vez de numa problematização da ordem cultural e política.

A partir dessa breve síntese proposta por Colling (2013) das conquistas do movimento LGBTIA+ no Brasil, podemos entender que a maior busca é unicamente voltada

no campo legislativo e da garantia de direitos por meio de leis⁶⁵, tendo outras vias de busca sendo minimizadas ou até mesmo ignoradas. Além disso, as buscas por esses direitos são estritamente pautadas em uma ideia binária de gênero e de sexualidade, ao qual esses direitos são reivindicados apenas pensando nesses grupos, isso também provoca um processo excludente, e por meio desse binarismo, que ocorre uma imposição para as pessoas que fogem a esses padrões binários, pois obriga elas a se adequarem a eles, ou a um dos grupos da sigla LGBT, como se fosse uma fórmula certa e garantida para que possam também usufruir dos direitos conquistados.

Pensando então nesse momento, percebe-se que a própria luta por direitos para a população LGBTIA+ provoca sistemas de exclusões e normatizações que buscam enquadrar e colocar as pessoas dentro de um padrão cis heteronormativo, que visa legitimar os direitos conquistados perante a sociedade, a partir unicamente do legislativo, não levando em considerações todas as demais instâncias, instituições e processos culturais e formativos que constituem os seres humanos.

Ao final, compreende-se que a luta pelos direitos, é pautada na ideia da tolerância, da convivência pacífica, mas sem necessariamente compreender os processos excludentes e inferiorizantes que a sociedade produz. Como Miskolci (2017, p. 54) pontua: “A diversidade serve a uma concepção horizontal de relações sociais que tem como objetivo evitar a divergência e, sobretudo, o conflito.”. Então essas lutas e a busca por elas, são vistas e trabalhadas a partir do conceito da diversidade, que exclui diversos outros grupos, e para as pessoas que fogem as normativas é como se fosse uma roupa que não cabe mais, e que não serve.

Mas então como podemos problematizar e pensar outra forma de buscar e garantir os direitos? Ou na realidade, não só garantir, mas desconstruir discursos preconceituosos, e Miskolci (2017, p. 54) nos sugere “lidar com as diferenças impõe encarar as relações sociais em suas assimetrias e hierarquias, reconhecendo que a divergências é fundamental em um contexto democrático”, e, portanto, a compreensão da outra pessoa enquanto um ser diferente, com suas particularidades próprias, suas necessidades próprias e que merece também ter seus direitos próprios garantidos a partir das necessidades que ela apresenta. E sendo assim, busco em Colling (2013, p. 409) a ideia de políticas pautadas na diferença como prerrogativa,

⁶⁵“O movimento LGBT institucionalizado apostou e ainda aposta quase que exclusivamente na conquista de marcos legais, em especial o matrimônio ou outras leis, como as de antidiscriminação, identidade de gênero e normativas, como portarias para o uso do nome social por pessoas trans, etc.” (COLLING, 2015, p. 239).

1) priorizam as estratégias políticas através do campo da cultura, em especial através de produtos culturais, pois os/as ativistas entendem que os preconceitos nascem na cultura e que a estratégia da sensibilização via manifestações culturais é mais produtiva; 2) criticam a aposta exclusiva nas propostas dos marcos legais, em especial quando essas estratégias e esses marcos reforçam normas ou instituições consideradas disciplinadoras das sexualidades e dos gêneros; 3) explicam a sexualidade e os gêneros para além dos binarismos, com duras críticas às perspectivas biológicas, genéticas e naturalizantes; 4) entendem que as identidades são fluidas e que novas identidades podem ser criadas e recriadas permanentemente; 5) a sua luta política é centrada “na crítica aos regimes de normalização.

As políticas das diferenças, expandem e vão para além da Diversidade, no momento que compreendem que a luta pelos direitos, a garantia dos mesmos, não deve ser exclusivamente através da legislação ou da justiça, mas depende de outros procedimentos e instâncias sociais, principalmente entendendo que somos seres constituídos pelo cultural e o social que está em nosso entorno (MISKOLCI, 2017). Sendo assim, ela busca estratégias por meio desses campos, através de produtos culturais, manifestações artísticas que possam de forma mais acessível e contextualizada ir desconstruindo muitos dos discursos excludentes e preconceituosos. Os marcos legais também são postos em xeque, ao passo que unicamente visam a garantia e conquista de direitos para determinado grupo, excluindo outros, principalmente aqueles mais subalternizados.

A diferença é vista para além do binarismo e da dicotomia macho/fêmea, “para enxergar e aceitar as diferenças precisamos estar abertos para ver que as pessoas diferentes não podem ser divididas entre binarismos e dicotomias” (COLLING, 2013, p. 410), sendo então necessária uma amplitude e um abarcamento de todas as diferenças no maior sentido possível da palavra, ao qual são questionadas e postas como padronizadas as ideias biológicas, genéticas e naturalizantes das construções dos seres (MISKOLCI, 2017). E por fim, a diferença utiliza de um discurso crítico, de pôr e questionar verdades antes consideradas inexoráveis, e que agora são vislumbradas como dispositivos de controle e normatização por parte de grupos hegemônicos de dominação.

Boa parte do movimento LGBT considera que, para conquistar direitos, as pessoas LGBT precisam criar uma “representação respeitável”, uma “boa imagem”, o que significa, no final das contas, uma aderência à heteronormatividade. Isso fica muito evidente com a recusa em incorporar temas como as relações poliamorosas e práticas sexuais mais dissidentes, como BDSM, ou mesmo relações afetivo-sexuais não monogâmicas e/ou que rejeitam os pressupostos da família nuclear burguesa, e também na pouca aderência ou até oposição à luta pela regulamentação do trabalho no mercado do sexo. (COLLING, 2015, p. 241)

Consequentemente, conforme pontuei anteriormente, os marcos legais acabam por servir apenas para pessoas que se conformam e adequam a um padrão heteronormativo, ademais, que a sociedade cobra uma boa imagem e uma representação de respeito por parte

das pessoas LGBTs, pois elas devem se mostrar como tal, já que estão transgredindo de alguma forma o padrão hetero. Nesse sentido, pessoas que transgridam de alguma forma a isso acabam por não serem abarcadas nas discussões, e são mais estigmatizadas e inferiorizadas, tais quais pessoas trans, pessoas que vivem relações poliamorosas entre outras.

Logo, entende-se que apenas a garantia de leis e marcos legais específicos não são suficientes para modificar discursos e práticas preconceituosas, por mais que elas possibilitem uma punição, e prevejam ações que garantam uma qualidade mínima de vida, elas por si só não conseguem suprir todos os preconceitos e normativas impostas socialmente.

Colling (2015) sugere que através da cultura podemos vislumbrar formas outras de conseguir em conjunto com os marcos legais combater esses discursos hegemônicos, porém ele também faz uma crítica, que a grande maioria dos países que aprovaram marcos legais, que utilizam da cultura para esse combate, acabam limitando-se a produção de filmes, documentários e peças teatrais, e que isso infelizmente não vem sendo suficientemente para construir políticas mais fortes que consigam superar esses preconceitos (COLLING, 2015). Torna-se então uma percepção muito curta, principalmente dos coletivos do movimento LGBT sobre formas outras de conseguir essas transgressões. Todavia, Colling (2015) nos aponta um possível caminho, que países que já possuem políticas mais avançadas que o Brasil, estão tendendo a seguir no combate desses preconceitos.

A grande alternativa do movimento LGBT, para tentar mudar a cultura preconceituosa, é apostar as fichas em políticas públicas nas escolas. Nenhum dos quatro países, como vimos, possui políticas efetivas para a promoção do respeito às diferenças de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Por conta disso, a militância tenta fazer o que pode, indo às escolas receptivas ao debate para incluir algumas temáticas nas atividades extraclasse. (COLLING, 2015, p. 240)

A educação é a alternativa apontada, por meio dela, e da construção de políticas públicas no ambiente escolar, é que o movimento LGBTIA+ pode encontrar formas outras de combater os discursos de ódio e de preconceito, ademais que nada adianta haver a garantia legislativa dos direitos, mas as pessoas não compreenderem a importância dos mesmos, e para além, entenderem que deve desconstruir muitas das ideias tradicionais, conservadoras e generalistas reproduzidas.

Sendo assim, a militância busca de alguma forma adentrar nos espaços educativos para que através de processos de desconstrução cultural ocorram a quebra desses discursos excludentes, todavia é necessário frisar que são poucos os espaços que permitem esse diálogo, e aqueles que permitem em sua maioria não abordam de forma que abarque as diferenças, mas

sim a diversidade, entretanto, isto é uma problemática estrutural, pois as escolas, educadores/as não estão preparados/as para lidar com essas temáticas.

Os espaços educativos são um claro reflexo da sociedade, apresentando um lócus de reprodução social de violências e discursos que não são acolhedores para com pessoas LGBTIA+, e que por vezes são locais férteis de algumas das primeiras e mais impactantes violências que podemos vivenciar.

A maioria das crianças e adolescentes – em busca compreensível de aceitação e sobrevivência – aceita ou se deixa moldar pelas demandas educacionais cujo conteúdo normativo violento – mais frequentemente do que gostaríamos de constatar – não é reconhecido nem mesmo pelos educadores/as como algo a ser discutido e questionado. (MISKOLCI, 2017, p. 12)

Pensando sobre isso, as crianças e adolescentes LGBTIA+, ou que simplesmente não condizem aos padrões normativos de gêneros, sofrem bastante nesses espaços e como forma de sobreviverem a ele, acabam por tentarem se moldar e se normatizar aos padrões heteronormativos, da mesma maneira que eu tive que fazer isso em toda minha infância e adolescência, para tentar sobreviver e passar despercebido. Percebam então como o espaço escolar torna-se reflexo das políticas públicas e das conquistas dos marcos legais e das lutas dos movimentos LGBTIA+, ao passo que se busca uma idealização do que é ser LGBTIA+ e do enquadramento que devemos possuir, mas para além, existe uma clara tentativa anterior a isso de regulação.

O espaço escolar não é apenas espaço de reprodução das normativas, mas de opressão as transgressões desviantes (MISKOLCI, 2017), daqueles/as que não se enquadram. Nessa perspectiva educadores/as colocam-se fora do papel de debate e discussão dessas temáticas, o que por vezes impossibilita que as temáticas adentrem nesse espaço, isso em consonância com as políticas de governo, que como já abordei anteriormente nos últimos anos vem ganhando um caráter extremamente conservador.

Ademais, a escola que é para nós um possível espaço de resistência, que por meio da educação pode desconstruir discursos preconceituosos, também se apresenta como um espaço duo, ao qual reproduz e produz esses mesmos discursos, e infelizmente existem diversos tabus e outras discussões que vem impedindo o acesso dos movimentos LGBTIA+ a esses espaços.

Um projeto como o Escola sem Homofobia é vital para a nossa luta, pois através dele podemos atingir praticamente todas as novas gerações, uma vez que o ensino fundamental e médio é praticamente, bem ou mal, universalizado no Brasil. Além disso, é a típica ação política que combate o preconceito no campo da cultura, exatamente o “lugar” onde ele se (re)cria e se mantém. Em outro texto (Colling, 2011), defendi a importância de, além de combatermos a homofobia através de leis e demais marcos institucionais, devemos, assim como muito bem fizeram os

movimentos feministas e negros, desenvolver mais ações no campo da cultura. (COLLING, 2013, p. 422)

Recorrendo a outro texto de Colling (2013), ao qual cita sobre a contribuição e importância que o projeto Escola sem Homofobia do governo teve, ao abordar sobre a temática homossexual em espaços que são lócus de reprodução dos preconceitos, e que vão para além dos marcos legais e institucionais, sendo necessários para a desconstrução dos discursos excludentes que normatizam e buscam perpetuar conceitos e verdades únicas.

A educação no Brasil é um dos caminhos mais fortes e possíveis para a superação dessas normativas, principalmente por ser gratuita e ser um espaço que alcança diferentes níveis, classes e faixas etárias, o que possibilita um tensionamento ao diálogo dessas questões que por vezes são ignoradas e silenciadas, ou mais, são tratadas apenas no seu aspecto legal, que não dá conta de abarcar todas as necessidades existentes.

Levando em consideração que determinadas temáticas antes subalternizadas, conseguiram um certo espaço nos currículos e na educação, como aquelas dos movimentos feministas e negros sobre equiparação salarial, combate à violência contra a mulher e combate ao racismo, com legislações específicas, como a Lei 10.639 na Educação Básica de 2003 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o movimento LGBTIA+ por meio do Escola sem Homofobia teve uma pequena amostra da potência que é estar e se trabalhar através da educação como forma de combate ao preconceito.

Porém, o movimento também vivenciou experiências terrivelmente deturpadas, como o famoso Kit Gay, que na realidade era um kit de formação para educadores/as sobre preconceito e identidades LGBT na escola, que foi vetado pela presidência por forte imposição e pressão social, ademais que foram espalhadas *fake news* (notícias falsas) de que o mesmo continha materiais que iriam aliciar, ideologizar e fazer crianças tornarem-se gays (COLLING, 2013).

Então ao percebermos como alguns movimentos conseguem adentrar nesses espaços e conseguem abordar sobre determinadas temáticas, e outros movimentos não conseguem, compreendemos como por vezes estamos diante de exclusões, “de que vale termos uma escola que respeita uma ou duas diferenças e desrespeita outras? Por questões como essas é que precisamos de uma escola que respeite todas as diferenças, sem hierarquizá-las.” (COLLING, 2013, p. 422).

Ora, então é necessário repensar as políticas educacionais também, de forma que os espaços educativos sejam lócus de diálogo, e de abarcamento para todas as diferenças, e não

unicamente para determinados grupos que possuem privilégios em detrimento de outros, pois isso ocasiona apenas em novas formas de hierarquizações e de dominações.

Ao refazermos o percurso que seguimos e trilhamos em conjunto até aqui, podemos compreender os enormes avanços que os marcos legais e legislações específicas provocaram, e todos esses foram conquistados a partir de movimentos de reivindicações e de lutas por parte dos coletivos LGBTIA+, porém também percebemos que chegamos em determinado momento que isso já não é suficiente, e na realidade nunca foi, só não estávamos preparados/as para esse diálogo. Pensando então nisso, em colaboração com outros/as autores, conclui-se que não basta a garantia por meio de leis, mas é necessário um trabalho e uma movimentação para além desses espaços, para que de forma efetivamente densa, a sociedade possa perceber e começar a desconstruir seus discursos hegemônicos e preconceituosos.

Apesar de coletivos e movimentos LGBTIA+ pelo mundo buscarem através de produções culturais e outras formas de combater o preconceito, ainda não foram suficientemente fortes e profundas para cortar os enraizamentos dos discursos de ódio, porém existem possíveis caminhos que são tensionados a possibilitar uma forma complementar e mais potente de combate, o caminho da educação, por meio da ocupação desses espaços que podem provocar e tensionar diálogos, e assim desconstruir esses discursos excludentes.

Mesmo entendendo que são espaços de difícil ocupação, por conta de todo o tabu social de se discutir essas temáticas em sala de aula, e por conta da ascensão dos discursos conservadores, as próprias escolas, e educadores/as vem percebendo e notando que não tem como ignorar essas temáticas, pois elas são inerentes aos seres humanos, e ultimamente os/as estudantes vem trazendo e fazendo elas emergirem com força, sendo necessário que sejam trabalhadas e abordadas em sala de aula.

Escola, currículo, educadores e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas práticas”, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. (LOURO, 2018, p. 27)

Não existe mais a possibilidade de ignorar, é impossível, pois as escolas estão vivenciando isso de forma intensa agora, pessoas que fogem as normativas emergindo, sentindo-se cansadas de serem silenciadas, e buscando ocuparem seus espaços de direito, e para além disso, pessoas que querem dialogar, querem entender, compreender mais sobre essas temáticas, que agora fazem parte do cotidiano e começam a invadi-lo.

Especialmente agora os movimentos LGBTIA+ conseguem e podem dialogar a partir da educação, adentrar nos muros da escola, para que possam expandir e “quebrar esses muros” de forma a possibilitar uma partilha de experiências, fruto claro disso, é essa presente pesquisa e dissertação, que busca e visa abarcar um pouco disso no lócus da educação básica.

Apesar de tudo isso estar acontecendo, conforme Louro (2018) nos alerta, a escola, educadores/as e os currículos não estão prontos e muito menos adequados para lidar e abarcar com todas essas diferenças, e nesse sentido é necessário que haja um trabalho mais efetivo acerca do mesmo, ademais que não existem políticas públicas próprias no âmbito da educação para isso.

E assim, a partir de um breve histórico e problematização do movimento LGBTIA+, conhecemos um pouco da trajetória de conquistas, os avanços, mas também os retrocessos. E também pensamos e problematizamos a partir de algumas ideias de exclusões que estão sendo centralidade no debate, principalmente em alguns estudos da área de gêneros e sexualidades. Compreendendo também as vias da educação como um importante espaço de luta e resistência que possibilita a conversa, o diálogo e reflexões e desconstruções necessárias para a destruição de discursos excludentes.

Pensando então dessa maneira, entraremos agora na discussão sobre a escola e a educação, mais especificamente no lócus do currículo ou dos currículos enquanto possíveis espaços de transgressões e diálogos sobre as diferenças dentro da escola, de forma que o debate entorno do movimento LGBTIA+ ocupe esse lócus, e mais especificamente das discussões acerca dos gêneros e sexualidades.

3. PLANETAS E CONSTELAÇÕES – “ELE ERA PARA MIM COMO UMA FONTE NO DESERTO”: as viagens curriculares

“-É estranho, disse pequeno príncipe, tudo está preparado.
 - Ele riu, pegou a corda, fez girar a roldana e ela gemeu como geme um velho cata-
 vento.
 - Tu escutas? Estamos acordando o poço, ele canta..
 -Tenho sede dessa água, disse o pequeno príncipe, dá-me de beber..
 E eu compreendi o que ele havia buscado!” (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 78)

Nesse capítulo, resgato o Planeta do Geógrafo citado no livro do Pequeno Príncipe, pois esse planeta é um dos meus favoritos! Eu gosto muito da ideia do geógrafo de descobrir e escrever sobre coisas eternas, mas ao mesmo tempo que penso que nada é para sempre, até mesmo as famosas montanhas, os mares que eles/as descrevem como imutáveis, sim, eles podem mudar, obviamente que não é do dia pra noite que uma montanha some, ou um mar seca talvez, porém isso é real, é possível, e tal qual isso, penso que quando falo de currículo, essa é a impressão que dá, algo que no primeiro, talvez até segundo olhar seja estático, mas quando você observa com outra ótica, percebe as infinitas possibilidades, e aí o geógrafo talvez tenha se equivocado... porém mesmo assim eu gosto da ideia original dele, pois me faz pensar que tudo isso que escrevo de alguma forma será eterno, e irá fazer parte de algum novo local, que será dificilmente difícil (redundância proposital) de ser destruído. E dessa mesma forma, existem tantos outros planetas, estrelas e constelações que permitem infinitos saberes e maneiras de se ver e compreender o universo, tal qual o/os currículos permitem.

“Tenho sede, dá-me de beber”, e assim como o Pequeno Príncipe aponta seu desejo pela água, também aponto o desejo que todos/as tem por parte do currículo por entenderem o mesmo enquanto um *locus* potente para construções e reprodução de discursos, pois é a partir dele que se constituem as demais construções no espaço escolar. Tudo está preparado? O currículo já é dado, pronto? Ou é fabricado? Quais os conteúdos que devem estar presentes no currículo? Quem faz o currículo? E por fim, o que é o currículo? Essas são algumas das indagações que tentarei responder ao longo desse capítulo, ao qual iremos viajar a partir de alguns conceitos sobre currículo.

[...]as formas dos currículos imprimem rotinas, demandam repetições do mesmo, exigem organizações e ordenamentos, priorizam o ensino. As formas dos currículos prescrevem, enquadram, formatam, generalizam, repetem o mesmo, limitam. (PARAÍSO, 2015, p. 51)

Escolhi Paraíso (2015) para iniciarmos nosso diálogo, por entender que o currículo antes de mais nada é dispositivo de ordenamento, que não só prescreve, mas enquadra, normatiza e prioriza conteúdos e pessoas, porém, para além disso, ele modifica, controla,

limita e aos poucos “mata” as pessoas que dele fazem parte e que fogem aos padrões estabelecidos pela sociedade.

Porém, eu não posso deixar de imaginar a dualidade que ele apresenta, pois ao passo que realiza tudo isso, que provoca todo esse sofrimento, ele também liberta! Ele também provoca inquietação! Ele também direciona para outros caminhos que possibilitam o viver, o renascer! Como também Paraíso (2015) pontua: “ele é sonho”. E a partir dessa ideia de currículo, é que esse trabalho acredita e é gestacionado em seu potencial sonhador e libertador.

De acordo com o que abordei anteriormente, o currículo faz parte, e por vezes é a prática e o norte de muitos professores/as, e a partir dele que são construídos e estabelecidos processos e conhecimentos a serem refletidos ou transmitidos. Ademais, é a partir das práticas pedagógicas, que também refazemos e redirecionamos o currículo para outras instâncias. Nesse sentido, ele não só influencia, mas é influenciado a partir dos/as sujeitos/as que fazem parte do processo educativo. Pensando nisso, entraremos na discussão sobre os conceitos de currículo e sua construção coletiva.

3.1 (In)definindo o currículo

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2020, p. 150)

Currículo é identidade! Por meio dele identificamos o fazer e por vezes o ser de determinada escola, sala de aula ou até mesmo professor/a através da sua prática docente. E sendo nesse sentido identidade, ele é envolto em poder, em discurso e em contextos culturais e sociais, e sendo assim ele é forjado da mesma forma, então o que seria o currículo?

Pensando a partir de uma visão mais pragmática, e até mesmo sem grandes pretensões, muitas pessoas podem se referir a “conteúdos trabalhados”, ou então a “grade ou matriz curricular”, ou mesmo são as “disciplinas de determinado curso”! Confesso que eu também tinha essa mesma visão, até o meu quarto período de Pedagogia, quando tive a disciplina de “Currículo”, e naquele momento houve uma expansão dos meus horizontes, ao qual eu entendi que currículo não é somente isso, é muito mais, não se limita a apenas conteúdos, mas uma gama de relações estabelecidas nos espaços escolares e para além deles. A partir então de tudo que vivenciei, hoje se alguém me perguntasse o que é currículo? Eu diria: *O coração da escola!*, pois compreendo que a partir do currículo se estabelecem

relações horizontais e verticais de poder e de partilha. E não somente dentro do espaço escolar, mas também a partir das ressonâncias que aquele espaço ecoa na sociedade.

Nesse sentido, acredito ser necessário viajarmos inicialmente por alguns conceitos de currículo, em seguida pelas teorias curriculares para que possamos adentrar mais densamente naquelas que serão o norte deste trabalho, porém também é necessário deixar claro que múltiplos podem ser os conceitos, mas não podemos ver o currículo como um conceito isolado e simples, mas como uma construção social de diversas práticas educativas que possuem determinadas finalidades, ademais que a escola possui suas funções sociais, e tal qual o currículo não está ali presente ao mero acaso (SACRISTÁN, 2017).

A palavra currículo surge do latim *curriculum* – que por sua vez tem a origem em *cursus* e *currere* – e, portanto, entende-se como um curso (caminho) ou um percurso ao qual alguém segue (SACRISTÁN, 2013). Sendo assim, para o português, a palavra ganhou dois sentidos, o de demonstrar a carreira profissional de determinada pessoa – *curriculum vitae* – e em outro ganha o sentido de demonstrar a organização e seleção de conteúdos que os/as alunos/as devem aprender (SACRISTÁN, 2013). Gosto bastante também de compreender a origem da palavra currículo como uma *pista de corrida* (SILVA, 2020), pois nos faz pensar que é um caminho que devemos correr para alcançar determinado objetivo, que querendo ou não, esse é o intuito da educação e das escolas, um caminho a ser seguido com determinada finalidade a ser alcançada.

Obstante a isso, o currículo ao qual me refiro é o ligado a educação, e de forma mais tradicional, é posto como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Então ele na visão corroborativa ao senso comum, é basicamente uma ferramenta ou talvez um documento ao qual os conteúdos que devem ser ensinados para os/as alunos estão elencados, e nesse sentido, serão o norte para que o/a professor/a desenvolva sua prática pedagógica.

E nesse momento então, chegamos ao ponto que considero primordial e, portanto, coloco como central do poder do currículo, pois a partir dele é que se estabelece o que será ensinado. Percebe-se então a articulação e a dinâmica que o currículo proporciona, pois, sua centralidade são quais conteúdos serão trabalhados e quais não serão trabalhados, e nesse sentido influencia qual será a forma que o/a docente irá conduzir e produzir em sala de aula. E quem define isso? Quem são as pessoas que dizem o que deve e o que não deve ser ensinado? Qual saber é considerado importante e válido para se estar na seleção do currículo? (SILVA, 2020).

Apple (2006) já alertava sobre o potencial regulador do currículo, ademais que sua forma e utilização não se relacionava apenas no espaço escolar, mas com a comunidade, e em consequência a isso com a sociedade, e sendo assim possuía grande interesse por parte de grupos hegemônicos que tendem a produzir discursos que perpetuem sua dominação.

[...] os interesses sociais e econômicos que serviram como fundamento sobre o qual a maior parte dos elaboradores de currículos agia não eram neutros; nem eram aleatórios. Eles incorporavam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em práticas, contribuíam para a desigualdade. A políticas educacionais e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social. (APPLE, 2006, p. 103)

Assim sendo, o currículo não é posto e formulado de forma natural ou inconsciente, mas é fabricado a partir de intenções e construções que buscam normatizar e perpetuar determinadas ideias sociais que são postas como verdades únicas, e nesse movimento ocasionam a exclusão e segregação de outras ideias que vão na contramão daquilo que é tido como natural e necessário para ser aprendido. O mecanismo provocado pelo currículo é um potencial de dominação nos espaços escolares, pois ao mesmo tempo que permite a libertação das pessoas, também provoca seu aprisionamento, e na maioria dos casos a segunda opção é a vitoriosa, ademais que os grupos que elaboram e definem o que deve ou não ser ensinado fazem parte de uma hierarquia dominante de poder, que exclui grupos subalternizados por não os considerar como necessários, e, portanto, suas pautas ou pautas que envolvam determinadas situações são tidas como não importantes para estarem em voga nas escolas, pois elas “conferem legitimidade cultural ao conhecimento de determinados grupos.” (APPLE, 2006, p. 104).

O estabelecimento do currículo como uma ferramenta reguladora, iniciou então um processo de controle e organização por parte de sistemas externos para dentro da escola, definindo e norteando os trabalhos realizados nos espaços educacionais por meio de regras e seleções que não consideram as múltiplas realidades, mas sim uma visão hegemônica.

Sendo por bem ou por mal, o fato é que o ensino, a aprendizagem e seus respectivos agentes e destinatários – os professores e alunos – tornaram-se orientados por um controle externo, uma vez que este determinou a organização da totalidade do ensino por meio do estabelecimento de uma ordem sequenciada. Um dos efeitos desse regramento foi o reforço e a distinção entre as disciplinas e a determinação concreta dos conteúdos que os professores deveriam cobrir, bem como o refinamento dos métodos de ensino. (SACRISTÁN, 2013, p. 18)

Por meio dessa organização externa, é que ocorrem também os ordenamentos em séries/anos (SACRISTÁN, 2013), sendo então definidos quais conteúdos devem ser aprendidos primeiros, e quais devem ser aprendidos posteriormente, além da complexidade

que devem ser postos em cada nível ou ano de ensino. Pensando então que esse ensino se torna uma verdadeira grade, que determina e aprisiona agentes e destinatários da educação (professores/as e alunos/as), ao invés de ser apenas um dispositivo norteador que pode e deveria ser alterado e adequado a cada micro realidade.

Apple (2006) a partir de sua obra nos leva a refletir sobre algumas das questões também postas por Sacristán (2013), ademais que o olhar do autor perpassa pela ideia de ideologia e hegemonia da sociedade, ao qual são estabelecidas práticas sociais e culturais alienantes que buscam de alguma forma estabelecer verdades e ideias para dominação e controle. Porém, precisa-se destacar que por vezes não são claramente explícitas, pois as formas e meandros que são construídas encobrem as várias formas de poder que são estabelecidas, como o claro exemplo do currículo, utilizado então como um dispositivo para reprodução de ideias sociais vigentes.

Essa atividade não é ao acaso feita de forma velada, mas existe uma intencionalidade em colocar e desenvolver a partir do currículo, discursos e ideias que são apresentadas como únicas a partir da sociedade, mas na realidade possuem uma finalidade e uma justificativa para estarem ali, de maneira a garantir a continuidade de normativas e construções hegemônicas (APPLE, 2006).

A dominação econômica e cultural (APPLE, 2006) então, estão presentes nos espaços educativos a partir da ideia de que os conhecimentos são postos naturalmente e sempre existiram ali como uma forma de organização, porém entendemos que não são “de modo natural” e muito menos ao acaso, mas fazem parte de um sistema de dominação que perpassa por ideais de grupos dominantes e hegemônicos.

Á medida que aprendemos a entender a maneira pela qual a educação atua no setor econômico de uma sociedade, reproduzindo aspectos importantes de desigualdade, também aprendemos a desvendar uma segunda esfera em que a escolarização opera. Não há apenas a propriedade econômica; há também a propriedade simbólica – capital cultural -, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p. 37)

Ao adentrarmos mais profundamente na discussão de Apple (2006), podemos vislumbrar o papel da educação e mais especificamente das escolas como espaço que não apenas reproduz, mas produz a partir de determinadas ideologias que estão em voga e fazem parte do “capital cultural” (APPLE, 2006), que é dispositivo de poder e normatização. E nesse sentido, a escola é ainda mais primordial no processo de reprodução, ao passo que as formas

de manutenção e controle social que nela ocorrem são de forma velada, utilizando-se de conteúdos e ações que são de interesse dos grupos dominantes.

Pensar então que o currículo faz parte, e na realidade é definido por esses grupos dominantes, é entender que os ideais propagados são aqueles que para eles possuem interesse, em preservar, manter e ampliar as dominações, e elas não se limitam unicamente para o campo econômico, mas adentram mais especificamente no cultural, simbólico, social e tantos outros que mantem a sociedade em seu *status quo*.

Porém, o currículo mostrou-se mais potente e significativo que um mero dispositivo ou instrumento regulador, pois ele constrói-se no cotidiano, independente das narrativas hegemônicas que são postas para serem reproduzidas e regularem a todos/as pelos grupos dominantes.

Partir do conceito de currículo como a construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações nos leva a analisar os contextos concretos que lhe vão dando forma e conteúdo, antes de passar a ter alguma realidade como experiência de aprendizagem dos alunos. É preciso continuar a análise dentro do âmbito do sistema educativo com seus determinantes mais imediatos até vê-lo convertido ou modelado de uma forma particular na prática pedagógica. (SACRISTÁN, 2017, p. 20)

O currículo então não é mera casualidade, e muito menos influência única dos grupos dominantes, mas faz parte de uma construção social, que deve ser vista anteriormente pelas influências recebidas, mas também deve ser entendido como um processo que faz parte de um sistema educativo, que se modifica a partir das práticas pedagógicas existentes e realizadas nos diferentes âmbitos, e, portanto, modifica-se e constrói-se cotidianamente pelas relações existentes, mesmo que estejam essas relações imersas em domínios culturais e sociais que tendenciam para determinados caminhos.

Conforme Sacristán (2017) nos diz, devemos conceber o currículo enquanto uma práxis, que a todo instante está em movimento e recebe ações que não apenas intervêm, mas modificam e alteram todo o processo que ocorre nele. A concepção processual do currículo então é vista como parte das interações e construções sociais que ocorrem, e são resultado das vivências e experiências reais dentro dos currículos, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Sendo assim, torna-se necessário compreender como algumas teorias curriculares entendem essas construções do currículo como dispositivo de reprodução, e ao mesmo tempo como dispositivo potente para transgressão e superação de muitos dos discursos hegemônicos e excludentes.

3.2 As teorias vão de encontro ao currículo

Tomaz Tadeu da Silva em sua brilhante obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2020), pode nos ajudar a entender um pouco do histórico acerca do desenvolvimento das teorias curriculares ao longo dos anos, no qual o currículo é visto como instrumento dos grupos hegemônicos, porém também nos permite compreender seu potencial de transgressão, a partir da ideia de construção de outros currículos que permitem o abarcamento das diferenças.

Conforme Silva (2020, p. 16, destaque no original), “As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado”. E sendo assim, estão ali para compreender como o currículo, em meio a esse processo social é utilizado como forma de controle hegemônico em um sistema que é contraditório, ao mesmo tempo que traz e reproduz narrativas hegemônicas de dominação, normatização e controle, porém possibilita também a desconstrução e a superação dessas narrativas, através de problematizações gestacionadas nos próprios currículos.

Avançando nessa discussão, Silva (2020) nos proporciona um panorama bem didático das teorias curriculares, as quais ele define como três grandes campos: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas, e da mesma forma, apresenta as principais características de cada uma, trazendo os principais enfoques que elas tinham/tem em suas prerrogativas:

TEORIAS TRADICIONAIS

ensino
aprendizagem
avaliação
metodologia
didática
organização
planejamento
eficiência
objetivos

TEORIAS CRÍTICAS

ideologia
reprodução cultural e social
poder
classe social
capitalismo
relações sociais de produção
conscientização
emancipação e libertação
currículo oculto

resistência
TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
identidade, alteridade, diferença
subjetividade
significação e discurso
saber-poder
representação
cultura
gênero, raça, etnia, sexualidade
multiculturalismo

(SILVA, 2020, p. 17, destaques do original)

A partir do que Silva (2020) traz como principais características de cada conjunto de teorias, podemos perceber uma evolução nas temáticas que são empreendidas em cada uma delas, porém ao mesmo tempo também podemos perceber que cada uma delas possui seus objetivos, sejam eles de reflexão ou alienação, controle ou libertação, e por meio dessas características, é que cada currículo é produzido e pautado em determinada teoria, ademais que cada qual possui seus objetivos específicos e intencionalidades.

As teorias tradicionais em sua essência buscam unicamente o ensino a partir dos conteúdos que são necessários para o desenvolvimento do ser humano na sociedade, ao qual o mesmo deve ter sua formação pautada na aprendizagem técnica, conteudista e voltada para a eficiência, nesses termos, o planejamento é estruturado juntamente com os objetivos sem levar em conta as micro realidades e contextos, mas sim os processos macros de formação social. Nesse momento, a preocupação é a formação para o mercado de trabalho, formando mão de obra, e focando na eficiência que esse currículo tem para manutenção do capital (APPLE, 2006), por meio da organização tácita do conteúdo de forma desigual, objetivando manter os grupos em seus lugares de acordo com as hierarquias fundadas nas normatizações.

Em contrapartida, surgem as teorias críticas, que vão como o próprio nome antecipa, criticar as formas como os currículos estão sendo produzidos e reproduzidos, entendendo então o seu papel social de controle e poder para os grupos hegemônicos, a partir de processos econômicos e capitalistas de dominação. Nesse sentido, a ideologia é posta como chave, além da reprodução do capital econômico e cultural (APPLE, 2006). Nesse momento também, os estudos acerca do currículo chamado de “oculto” emergem, ou seja, aqueles conhecimentos que os/as alunos/as trazem consigo de fora dos muros da escola, e que sempre foram ignorados ou suprimidos, e não mais devem ocorrer. O processo então é de resistência e luta para enfrentamento desse controle e dominação econômica.

O currículo aqui, é agora entendido e estudado como fonte de poder, que está em uma engrenagem social que visa a perpetuação de determinados conhecimentos tidos como

importantes e não-importantes (APPLE, 2006). A análise da história da constituição do currículo então ganha nuances a partir de uma crítica econômica e mais marxista. Ocorre também o reconhecimento de que “o campo do currículo finca suas raízes no próprio solo do controle social.” (APPLE, 2006, p. 85).

E por fim, chegamos as teorias pós-críticas, que não só trazem críticas para as tradicionais, mas apresentam importantes reflexões acerca do que as teorias críticas não conseguiram “dar conta”, ou não ousaram adentrar, pois as mesmas limitaram-se em muitos momentos a construção social a partir da ideia econômica, principalmente pautada em Marx, ademais, entendeu-se que a constituição social vai para além disso, emergindo outras questões que por vezes necessitam de um olhar mais atento para nossos estudos. Sendo assim, as teorias pós-críticas potencializam e visibilizam as discussões sobre alteridade, diferença e identidade.

Nesse momento o poder é encontrado na produção dos discursos e das subjetividades dos/as indivíduos, a representação e a cultura agora ganham espaço para a compreensão dos processos excludentes e subalternizantes. O marcador econômico agora não é visto como único e central, mas outros ganham espaço e nuances para reflexões, como raça, gênero e sexualidade, portanto, essas teorias fazem um processo de reflexão dentro da reflexão, problematizando não só as problemáticas, mas a si mesma enquanto produtora e reprodutora social de processos excludentes, e nesse sentido, possibilitando uma desconstrução acerca dos sistemas de dominação e produção dos discursos.

Assim sendo, esse trabalho pauta-se a partir das teorias pós-críticas, bebendo na fonte das discussões e reflexões empreendidas por elas, por compreender que são potentes ao refletir acerca das construções sociais entorno do currículo e das diferenças por meio das questões de gêneros e sexualidades, e para além, trazendo outras nuances a partir dos estudos queer e decoloniais como potência para as desconstruções e compreensões necessárias acerca do currículo e das temáticas que trabalhamos aqui.

A partir do enveredamento dos estudos pós-críticos, surgem diferentes perspectivas e formas outras de compreensão acerca do currículo de temáticas antes excluídas ou silenciadas nos espaços educacionais, sendo assim o multiculturalismo emerge como uma força para refletir acerca do papel político do currículo acerca da dominação de grupos hegemônicos, principalmente relacionados aos temas étnico raciais.

O currículo multiculturalista então apresenta um processo histórico de reflexão acerca do poder posto a partir da hierarquização social, possibilitando um debate para além do campo econômico, envolvendo gênero, raça e sexualidade. Entendendo que o papel do

currículo não pode ser modificado para a inclusão e abarcamento das diferenças apenas com a garantia de acesso a ele, pois a igualdade não pode ser obtida apenas com a oferta igualitária para todos/as, mas através da modificação existente desse currículo, por meio de uma reflexão mais profunda e densa não só sobre as diferenças, mas como essas diferenças são produzidas (SILVA, 2020).

Então por meio desse multiculturalismo, e em consonância a ele adentra-se os estudos de gênero, a partir das feministas, que buscam problematizar os processos excludentes sociais para além da relação classe, raça e economia, adentrando com a categoria gênero, que anteriormente era vista apenas ligada à gramática (SILVA, 2020), e depois passou a ser compreendida no sentido biológico para definir os sexos, e ao longo dos anos foi sendo ressignificado para compreensão das construções sociais que a envolvem.

Pode-se citar Lugones (2008), que por meio de seus estudos de gênero consegue refletir o papel da colonialidade na perpetuação de discursos excludentes e hegemônicos, que historicamente excluíram e subalternizaram as mulheres para um local de inferiorização na sociedade, e nesses termos, convergem então para os estudos feministas que adentram com força no currículo, a partir de uma pedagogia feminista (SILVA, 2020) que visa problematizar o currículo enquanto um artefato social que produz e reproduz relações de gêneros, e que conforme foi dito anteriormente, são produzidas no seio social e refletidas na educação através do currículo e das práticas desenvolvidas.

A partir então das críticas e contribuições da pedagogia feminista para o campo curricular, os estudos queer emergem para problematizar e ampliar a discussão iniciada pelas feministas, ao propor que não apenas o gênero é uma construção histórico social, mas a sexualidade, através de identidades e padrões binários (macho/fêmea, masculino/feminino) que formaram nossa sociedade ocidental (SILVA, 2020).

Sendo assim, tanto o gênero quanto a sexualidade por meio de uma perspectiva queer, são significações construídas culturalmente e socialmente, com padrões que visam manter o *status quo* de dominação da sociedade pelos grupos hegemônicos que tomaram o poder desde o período colonial. Obstante a isso, não teria então como não falar da formação das identidades e de como elas são constituídas nesse seio social.

A teoria *queer* começa por problematizar a identidade sexual considerada normal, ou seja, a heterossexualidade. Em geral, é a identidade homossexual que é vista como um problema. A heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, são vistas como um desvio, uma anormalidade. A teoria *queer*, seguindo os *insights* pós-estruturalistas sobre o processo de significação e sobre a identidade, argumenta que a identidade não é uma positividade, não é um absoluto cuja definição encerra-se em si mesma. A

identidade é sempre uma relação: o que eu sou só se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre dependente da identidade do Outro. Além disso, a identidade não é uma coisa da natureza; ela é definida num processo de significação: é preciso que, socialmente, lhe seja atribuído um significado. (SILVA, 2020, p. 106, destaques do original)

O padrão é a heterossexualidade, que determina como as identidades e as pessoas devem agir e se constituírem enquanto sujeitos/as. A partir então dos estudos de gênero, os estudos queer ampliam esse diálogo por meio do encontro da categoria gênero e sexualidade como construções sociais realizadas para a normatização conforme os padrões vigentes pelos grupos hegemônicos. Os estudos queer surgem de uma construção pós-estruturalista de questionar as identidades fixas e descentralizar os sujeitos das suas posições centralizadoras, com o Outro ganhando destaque.

Nesse sentido, a teoria queer questiona não só os padrões existentes, mas como esses padrões se configuraram a partir de uma ideia heteronormativa, compreendendo conforme Silva (2020) relata, que a identidade é formada a partir do outro, e de como o outro nos vê, e da mesma forma o que eu não sou também define quem eu sou, a partir de uma construção coletiva de quem somos, e de como a sociedade nos vê e de como ela não nos vê.

As teorias pós-críticas trazem a luz não só mais a discussão do que é verdadeiro ou falso, de qual discurso está correto e qual não está, mas problematizam as próprias construções desses discursos e as formas que eles são postos como verdades absolutas inquestionáveis. E nesse sentido, o campo social torna-se ainda mais politizado, ao passo que as temáticas abordadas e trabalhadas entorno dessas teorias abarcam as mesmas.

3.3 Currículo e Práticas Pedagógicas⁶⁶

Pensar em práticas pedagógicas é pensar na ação docente, no fazer do/a professor/a e como esse fazer é realizado em sala de aula. Entretanto, ao mesmo tempo é necessário compreender que esse fazer não é individual, e muito menos ao acaso, mas surge em meio a determinado contexto formativo, e em consequência a isso recebe fortes influências de outros espaços de sociabilidade, e de nossa própria constituição enquanto sujeitos/as.

As práticas pedagógicas não são e nem podem ser consideradas casualidades, elas são realizadas e produzidas a partir de ideias, discursos e currículos postos, mas que podem ser alterados conforme as intencionalidades dos/as sujeitos/as que participam do processo educativo. Nesse sentido, é necessário então entender como práticas pedagógicas outras

⁶⁶Trechos desse tópico foram publicados como capítulo de um livro, como forma de divulgação e reflexão acerca desta presente dissertação para o alcance de diferentes esferas e pessoas durante a escrita da mesma. Porém, conforme o avanço da pesquisa, esse tópico ganhou novas nuances e densidade teórica.

podem ser utilizadas para uma compreensão e desconstrução de currículos hegemônicos, que não abarcam as diferenças, mas sim excluem e segregam todos/as aqueles conteúdos e temáticas tidos como não importantes e essenciais.

O importante deste caráter processual é analisar e esclarecer o curso da objetivação e concretização dos significados do currículo dentro de um processo complexo no qual sofre múltiplas transformações. Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquecem, por exemplo, que não são suas disposições as que incidem diretamente na prática. Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular a prática dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreto definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhe ensinar. (SACRISTÁN, 2017, p. 101 e 102)

A prática pedagógica dos/as professores/as, por mais que seja pautada no currículo, não estará unicamente atrelada a ele, e muito menos sofrerá unicamente com as influências trazidas por administradores ou pessoas que escrevem e decidem de forma macro o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado determinados conteúdos e conhecimentos em sala de aula.

Por mais que os grupos hegemônicos utilizem desse processo de produção e perpetuação de narrativas imutáveis, no momento da sua prática, é que o/a docente irá trazer e trabalhar conforme a sua realidade, mesmo que ela seja pautada nessa construção hegemônica, haverá modificações, contradições, conflitos, que são comuns e necessários, ademais que partem da realidade e dos contextos aos quais esses/as docentes estão imersos/as, e nesse sentido, corroboram com o processo de que o currículo é modificado e constituído a partir dessas práticas.

Os planejamentos e as construções que são realizadas de forma objetiva, sem levar em consideração as realidades, por vezes acabam por não conseguir abarcar a necessidade que os/as docentes vivem naquele dado momento, e apesar de isso ocorrer, muitos/as continuam por utilizar e seguir nessas normativas, porém outros/as preferem seguir a partir do que estão vivendo, e possibilitam assim um trabalho/fazer pedagógico que não exclui, mas abarca o que é necessário na formação integral das pessoas.

Então torna-se essencial compreendermos o contexto social e analisarmos a partir dele, para que possamos debater acerca de questões consideradas subalternas (SPIVAK, 2010). Ao longo de todo nosso texto iremos utilizar o termo “Outras”, e isso pode ser a princípio estranho, mas a nosso ver é uma forma de nos referirmos as pessoas que

historicamente sofrem com constantes violências, subalternizações e inferiorizações por meio de classificações sociais hierárquicas (ARROYO, 2014).

Sendo assim, conforme pontua Franco (2016, p. 541) “As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” e, portanto, são influenciadas pelos contextos sociais e culturais aos quais os/as docentes estão envoltos/as. Então é necessário compreender-se os processos de formação e as trajetórias docentes para entender suas atuações e a (re)produção das suas práticas em sala de aula. As práticas pedagógicas são expressão de dada sociedade, e nesse sentido impactam diretamente na construção do currículo, que em nosso entendimento é vivo e modificado diariamente a partir das relações que se estabelecem nos espaços educativos.

Ao longo desse subtópico tenho escrito sobre os Outros e Outras, mas conforme entendo, o uso desse termo parte de Arroyo (2014) em sua obra *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias* de 2014, ao qual em determinado momento ele escreve referindo-se a quem são os Outros Sujeitos⁶⁷ “são os coletivos sociais de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos.” (ARROYO, 2014, p. 09).

Ademais, parto das discussões de gêneros e sexualidades, que, como Arroyo (2014) aborda, são temas considerados subalternos para serem discutidos, e nesse sentido fazem-se necessárias práticas pedagógicas outras que possam lidar e dialogar a partir dessas temáticas e com esses/as sujeitos/as invisibilizados/as e subalternizados/as ao longo do tempo.

Ao pensarmos no debate das questões de gêneros e sexualidades nos currículos entendemos que elas são tabus fortemente repreendidos pela sociedade em que vivemos, principalmente no atual contexto político do neoconservadorismo⁶⁸. Um exemplo claro disso,

⁶⁷ Nesse ponto estamos nos referindo apenas no masculino, pois é a forma como Arroyo (2014) escreveu, mais adiante no texto iremos flexionar o gênero conforme vemos fazendo em nosso texto, pois compreendemos a necessidade de quebrar e transgredir a essa escrita machista que existe.

⁶⁸ “[...]o neoconservadorismo, em sua versão do último quarto do século passado, rapidamente se associou a interesses de outros grupos, e antes dos anos de 1990 já estava configurada a constituição da Modernização Conservadora ou Nova Direita, como denomina Apple (2003), que articula tradições culturais conservadoras a interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores, para impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado. Essa restauração conservadora se confirmou como uma articulação que se constitui em várias regiões do planeta, em países líderes, tais como EUA, Inglaterra, Austrália, entre outros. O avanço dos valores dos neoconservadores pode ser sentido atualmente de forma global. No Brasil, sente-se esse avanço, como ficou demonstrado anteriormente, em articulações no campo político – grupos religiosos e evangélicos no parlamento – e no campo educacional, com os inúmeros projetos de leis municipais, estaduais e federais apresentados, assim como na abrangência da atuação do movimento ESP em várias esferas de interferência. Além de ações localizadas, tem havido um interesse mais amplo de atuação e definição na agenda educacional, com participação insistente e intensa dos neoconservadores na elaboração e nas definições do PNE e da BNCC. O campo do currículo é um campo em disputa. As disputas

foi a retirada de termos que remetessem a esse debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) lançada em 2018 em sua terceira versão sem os termos *identidade de gênero* e *orientação sexual*⁶⁹.

A BNCC foi lançada como um documento que deve ser a base de todos os currículos a nível nacional, e nesse sentido ganha forte peso e influência na construção dos mesmos e das ações pedagógicas pelos/as docentes. Sendo assim, essa retirada é uma desobrigatoriedade de se trabalhar ou abordar essas temáticas em sala de aula, isso é claramente uma das formas que aqueles que estão no poder utilizam para controlar e excluir debates de extrema importância nos espaços educativos.

O controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam – as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc. O controle é também exercido por meio das formas de significado que a escola distribui: o “*corpus* formal do conhecimento escolar” pode tornar-se uma forma de controle social e econômico. (APPLE, 2006, p. 103, destaques do original)

O controle social através dos currículos é reproduzido por meio não só do que é feito na escola, mas aquilo que está além dos muros, o que vem de fora e influencia o que está dentro. As formas de controle são estabelecidas por meio de significações que são dadas aos diferentes conteúdos e meandros sociais, tendo determinados conhecimentos postos como escolares e outros excluídos ou não abordados, ademais que não são considerados como tal, e todos eles são escolhidos a partir dos interesses dos grupos que estão produzindo essas narrativas hegemônicas.

Nesse sentido, os grupos hegemônicos que atualmente estão no poder utilizam do controle do estado para definir o que deve ou não ser estudado nas escolas, a partir da inclusão ou exclusão de conteúdos nos currículos e nos documentos norteadores da educação, como a BNCC. Esse processo faz parte do projeto de dominação e subalternização que visa reproduzir e perpetuar o controle imposto por esses grupos (APPLE, 2006).

Pensando então nisso, torna-se essencial que os/as professores/as busquem abordar essas temáticas, por meio da contextualização a partir da realidade vivenciada em cada espaço. Tomamos como exemplo, uma prática que realizei em sala de aula, na qual abordei

em torno da BNCC deixaram clara a importância e o interesse que os grupos conservadores e neoliberais manifestaram quanto às definições curriculares e da agenda educacional do país.” (LIMA; HYPOLITO, 2019, p. 13)

⁶⁹ Para saber mais sobre essa retirada, acessar a reportagem do Brasil de Fato em <https://www.brasildefato.com.br/2017/04/07/mec-retira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-basecurricular#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20retirou,p%C3%BAblicas%20e%20privadas%20do%20pa%C3%ADs.>

sobre a desigualdade de gênero no trabalho, por meio dos salários inferiores que as mulheres recebem exercendo a mesma função que os homens. Esse debate foi advindo da comemoração do Dia Internacional da Mulher em 08 de março. Outra experiência foi uma fala de uma criança acerca da cor do caderno rosa de um menino, afirmando que por ter aquela cor seria de menina, quando outra criança entrevistou e disse que aquilo era apenas uma cor que todos/as independente do gênero podem utilizar.

Ao olharmos então para esse trabalho percebemos que não é necessário explicitamente estar presente no currículo essa discussão, pois na realidade ela perpassa nossas vidas, nossas existências a todo instante. E sendo assim, são extremamente necessárias de serem trabalhadas em sala de aula.

Então ao pensarmos nisso, compreendemos como as práticas cotidianas, as pequenas falas, as pequenas reflexões sobre coisas que parecem “banais”, podem provocar grandes mudanças e desconstruções nas vidas dos/as alunos/as. E nesse sentido, é necessário entender que por mais que o espaço escolar, e o currículo em diversos momentos se apresentem como espaços tradicionais, os mesmos também são espaços de transgressão (LOURO, 2018; PARAÍSO, 2016).

Arroyo (2014, p.129) nos diz que é necessário “criticar uma história construída do alto”, aquela que busca e visa interesses unicamente próprios das pessoas que estão em dominância, e daqueles grupos que detém o poder e o controle. Refletindo sobre isso, compreende-se que essas formas e discursos normativos são cicatrizes e influência da colonialidade, conforme Walsh (2004) e Quijano (2010) pontuam. São discursos que foram trazidos durante a colonização e até hoje possuem forte reprodução em nossa sociedade (APPLE, 2006).

Nesse sentido, é necessário um processo de decolonização (WALSH, 2004), a partir da compreensão de como esses discursos são produzidos, porque eles são produzidos e qual a intenção de ainda serem reproduzidos. Portanto, torna-se papel do currículo que parte da ideia de refletir e desconstruir esses discursos a partir das realidades, daquilo que faz parte da vida das pessoas que constroem cotidianamente a educação em seus múltiplos espaços.

Conforme Louro (2018, p. 27) cita “Não há como ignorar as ‘novas’ práticas, os ‘novos’ sujeitos, suas contestações ao estabelecido”, então é necessário pensar em um currículo que aborde essas questões, mas para além, em práticas pedagógicas que possibilitem a inserção e o diálogo dessas temáticas em sala de aula.

Entretanto é sabido que a escola, os currículos e os/as docentes em sua maioria veem-se desafiados/as a trabalhar com isso, e não se sentem preparados/as, por falta de

formação e também por todo o contexto colonial, cultural e social que foi construído entorno dessas temáticas, o que assusta e impede que as mesmas sejam trabalhadas (LOURO, 2018).

A partir desse ponto, para “a construção de Outras Pedagogias exige o reconhecimento dessa presença/resistência histórica dos diferentes” (ARROYO, 2014, p. 129), então é necessário primeiramente notar e possibilitar o acesso e a permanência dessas pessoas subalternizadas dentro da educação, de forma que elas possam falar, serem ouvidas a partir de suas experiências de vida, e assim essas temáticas possam serem trabalhadas.

Os coletivos em lutas por libertação resistem e tentam superar essas dicotomias, deixando mais evidente que o problema não é apenas de ir avançando em resultados de políticas, mas avançar na explicitação do papel desses processos na produção histórica segregadora e inferiorizante dos coletivos diferentes, o que condiciona a formulação, alcance e a natureza das políticas da eles destinados. (ARROYO, 2014, p. 317)

O movimento não é então apenas de evidenciar as problemáticas, mas que elas possam ser discutidas, a partir de uma explicitação e de uma compreensão dos processos históricos que provocaram diferentes formas de hierarquizações e subalternizações que tensionam a vida daqueles/as que fogem aos padrões.

Pensando então assim, é necessário decolonizar os discursos e pensamentos, ao passo que se entende que todas essas matrizes são de origens coloniais que são reproduzidas até os dias atuais, por meio de diversas instâncias, em nosso caso a escola e o currículo que trazem narrativas hegemônicas (WALSH, 2005).

Sendo assim é necessário um processo de conhecer, aprender e ensinar, através dele será possível que a temática de gêneros e sexualidades adentrem os espaços escolares de forma efetiva, sem que sejam tratadas como assuntos marginalizados e postos como indesejados. “A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou a desconhecer) outras.” (LOURO, 2018, p. 60).

Louro (2018) ainda nos induz a compreender que o sexo é posto como algo natural, que é dado a partir do momento do nascimento, é escolhido por meio das genitálias, e isso define a vida das pessoas, e em consequência provoca as construções dos gêneros e das sexualidades, como aquilo que é de menina e de menino, e qual o sexo do meu interesse amoroso, que deve ser oposto ao meu.

Nesse momento então, é que o gênero é constructo do sexo (LUGONES, 2008), pois é por meio das normativas de gêneros, os padrões que são propagados ao longo dos anos é que as construções normativas do sexo são dadas como naturais.

Esse movimento não é apenas o de respeito ou reconhecimento, mas de entendimento de como essas exclusões e subalternizações foram construídas ao longo dos anos, e entender também como o currículo é sexualizado e utilizado enquanto um dispositivo de poder (FOUCAULT, 2021) de forma a controlar e normatizar os/as sujeitos/as.

Se tomarmos o currículo como um texto “generificado” e sexualizado (o que também é), os limites parecem se inscrever nos contornos da premissa sexo-gênero-sexualidade. A premissa que afirma que determinado sexo indica determinado gênero e este gênero, por sua vez indica ou induz o desejo. Nesta lógica supõe-se que o sexo é “natural” e se entende o natural como “dado”. (LOURO, 2018, p. 60 e 61, destaques do original)

O currículo não é neutro, ele é vivo (PARAÍSO, 2016) e construído e reconstruído a todo instante. Ele é carregado de normativas, de gêneros e de sexos que são advindos dos mais diversos contextos, e sendo assim não tem como pensar em uma educação ou em práticas pedagógicas outras sem levar isso em consideração, que o mesmo deve ser feito a partir dessas realidades, e que as mesmas não devem em hipótese alguma serem ignoradas.

Aqueles/as que fogem as normativas/padrões são consideradas anormais, fora do meio, outros/as, e sendo assim excluídos/as (MISKOLCI, 2017). Por esse motivo é que essas problematizações são necessárias de serem realizadas nos currículos e por meio das práticas pedagógicas outras de professores/as que levem em consideração as experiências, as vidas e a existências das pessoas outras é que a educação e o currículo poderão ser desconstruídos e decolonizados.

As Práticas Pedagógicas Outras só podem ser realizadas por meio dos contextos, do movimento de partir da realidade, da compreensão desses contextos e de como as hierarquizações ocorrem e possuem fortes influências das violências coloniais. Trazemos reflexões e possibilidades que podem ser concretizadas em sala de aula, e que de alguma forma contribuirão para a vida das pessoas, e para a inserção e valorização das diferenças dentro dos mais diversos currículos por meio de práticas pedagógicas que tragam para o protagonismo os/as Outros/as Sujeitos/as que ao longo dos anos foram invisibilizados/as e foram postos/as como inferiores/as.

3.4 Currículo, gêneros e sexualidades

“Paradoxalmente”, como diz Teresa de Lauretis (1994, p. 209), “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”. Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas – com suas críticas aos discursos sobre

gênero e suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero. (LOURO, 2014, p. 39)

O gênero é construído socialmente! Isso é uma afirmação que desde das primeiras linhas desse trabalho venho afirmando. Porém, da mesma forma que a sua construção na nossa sociedade foi voltada para uma binaridade e heteronormatividade, o mesmo também pode ser desconstruído ou mesmo construído de outra forma, conforme Louro (2014) nos anuncia na abertura desse tópico.

Pensar a partir da ideia que o gênero é construído e reconstruído a todo instante é importante para a discussão que abordarei aqui, ademais que por meio desse entendimento, podemos compreender o papel da escola, da educação e conseqüentemente do currículo nesse processo de desconstrução e reconstrução, ao passo que o mesmo está inserido na sociedade e é produzido por ela.

Ao longo desse capítulo discutimos alguns pontos do processo histórico de construção de teorias curriculares diversas e de temáticas que foram excluídas ou incluídas ao longo do tempo nos currículos. Chegar então até esse momento, é saber que o processo foi gradativo e continua ocorrendo cotidianamente.

As teorias pós-críticas a partir dos estudos feministas e dos estudos de gênero, possibilitaram a inclusão dessas temáticas nos espaços escolares, mas não necessariamente a partir dos currículos formais, mas sim a partir do currículo que considero como “vivo”, aquele que é feito e produzido pelas pessoas que fazem parte da escola e da educação, se não fossem por essas pessoas, as temáticas de gêneros e sexualidades nunca haveriam de serem trabalhadas nesses espaços.

Dessa maneira, o papel que as práticas pedagógicas têm ao produzir e desconstruir o currículo são primordiais, pois a partir delas, o currículo que é visto apenas a partir de determinada ótica, pode ser desconstruído e fabricado por meio de outras perspectivas que trabalhem a partir das diferenças e de temáticas historicamente silenciadas, como as questões de gêneros e sexualidades.

A construção das diferenças das distinções e das desigualdades, faz parte do próprio processo de criação da escola e da forma como a mesma lida com as pessoas e com sociedade. Desde o momento do ingresso, até o momento de separação e estadia nos espaços escolares, são realizadas separações e classificações que modificam a vivência escolar (LOURO, 2014).

[...] as decisões não se produzem linearmente concatenadas, obedecendo a uma suposta diretriz, nem são frutos de uma coerência ou expressão de uma mesma racionalidade. Não são estratos de decisões dependentes umas de outras em estrita relação hierárquica ou de determinação mecânica e com lúcida coerência para com

determinados fins. Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependência estritas uns com os outros. São instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de “conflito natural”, como em qualquer outra realidade social, abrindo assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc. (SACRISTÁN, 2017, p. 100, destaques do original)

A contradição é combustível para a mudança e para a produção de outros currículos, a partir das relações e decisões empreendidas nos espaços escolares, conforme Sacristán (2017) reflete. O currículo parte de determinações sociais, porém o mesmo não necessariamente possui uma dependência hierárquica, ademais que pode e é modificado em cada caso e espaço específico, a partir das micro realidades, independente se para perpetuar os discursos ou modifica-los.

Esse conflito natural (SACRISTÁN, 2017), faz parte do processo de desconstrução dos currículos, pois a partir deles é que as realidades sociais entram em choque, e as contradições, alternativas e outras opções surgem e emergem tomando de conta do currículo e da sua produção por meio dos agentes que ali o fazem.

Ainda, Sacristán (2017) aponta que as diferentes instâncias dos currículos apesar de teoricamente serem interdependentes, na prática isso não ocorre, por conta de todo o caráter subjetivo que cada docente atua dentro do espaço escolar e da sua sala de aula, ademais que utilizam e partem das relações e conexões que são estabelecidas no contato direto com os/as estudantes e com os conteúdos que previamente deveriam ser ensinados, mas por vezes podem sofrer alteração, dependendo da necessidade, ou propriamente da forma e construção que o/a professor/a realiza.

Apple (2006) coloca que a área do currículo faz parte de um processo de aperfeiçoamento e orientações que visam a melhoria da sociedade, porém isso faz parte de uma atividade social que tem apenas o interesse da manutenção das diferenças e das hierarquizações existentes, como forma de perpetuação a longo prazo dos papéis sociais. Desse modo, o processo de escolarização é visto como primordial seja para a alienação, seja para construção de uma reflexão crítica acerca dos discursos.

Pensando nesse ponto, é na escola e por meio dos currículos que podemos tensionar e problematizar ideias postas como verdades absolutas, através de um processo de compreensão e desconstrução. Porém, também não posso dizer que é algo fácil, ou uma solução simplista, ademais que conforme Louro (2017, p. 61) no diz:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva.

Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separa adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos e as meninas.

A escola não foi e ainda não é um espaço acolhedor das diferenças, mas sim um local que desde o processo de entrada faz uma divisão de diversas categorias que buscam normatizar e enquadrar em padrões (MISKOLCI, 2017) as pessoas. Seguindo nesse mesmo direcionamento o currículo faz parte dessas divisões e classificações, conforme vimos anteriormente, a partir dele se determinam quais conteúdos devem estar em voga.

As instituições e as práticas escolares vão criando um ambiente e situações que naturalizam concepções de gêneros e sexualidades, pondo e enquadrando as pessoas em normativas que são tidas como normais e naturais, a partir de fatos culturais postos como únicos e imutáveis, que precisam ser seguidos como “uma missa” (LOURO, 2014).

Aquilo que meninas e meninos podem fazer são definidos na escola, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*.” (LOURO, 2014, p. 65, destaques do original). A escola não te liberta, mas ela te aprisiona a partir de um processo de classificação e engendramento que te categoriza como normal e anormal, e a partir desse momento, aqueles/as que fogem a essa normalidade heteronormativa são estimulados/as a entrarem no padrão e se adequarem, e se isso não for suficiente ou não atingir o objetivo, essas pessoas são excluídas e subalternizadas até o ponto do silenciamento.

A construção histórica do currículo, também em consonância a escola, é pautada na separação e na categorização das pessoas, a partir de conteúdos que são previamente definidos e estabelecidos, alguns como importantes para se estarem no currículo, e outros como não-importantes. Porém a problemática está, em quem define e decide isso, e quais são os interesses por detrás dessas definições, ademais que não são realizadas por mero capricho, mas possuem um fundo de intencionalidade em manter determinadas conjunturas hierárquicas.

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica:

não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar. (BENTO, 2011, p. 556)

A diferença então é fator primeiro que a igualdade, ao passo que a partir da diferença, é que o conceito da igualdade foi construído e estabelecido. No momento em que o percebimento de que a diferença do outro não era interessante ou aceitável para aqueles que detinham maior poder social, se estabeleceu então esse processo de diferenciação, ao qual uma inversão foi criada, onde para fazer parte e ter pertencimento, preciso me enquadrar em determinados padrões e papéis que me são impostos, de acordo com aquilo que é tido como normal.

Ao falarmos de gêneros e sexualidades no espaço escolar e currículos, não é a diversidade que nos dá base, mas as diferenças, não é a igualdade que se busca, mas a equidade! Ter esses pontos é importante, para entendermos o processo de assujeitamento que os currículos provocam em sujeitos/as que fogem aos padrões. É partir do outro, e ondem ele “habita” que eu construo as minhas ideias e concepções acerca do que é natural ou normal, ou verdade.

O processo bastante contundente dentro dos currículos e espaços escolares, é o de aceitação, o de respeito para com as diversidades, mas sempre tratando e lidando com elas como estranhas, como anormais, mas por fim aceitáveis. Será que realmente esse seria o caminho ou o processo necessário para vencermos esses preconceitos e discursos hegemônicos? Acredito que não! Conforme Bento (2011) nos permite refletir, é por meio dessa diferença, e desse olhar para o outro com estranheza que as exclusões se perpetuam, porém o olhar com estranheza não é ruim, ademais que somos todos/as diferentes, o ruim é olhar para o/a outro/a e não entender essa estranheza, compreender o processo de assujeitamento e invisibilização por detrás desse olhar é necessário.

Desse modo, as produções e reproduções das identidades nos espaços escolares, já partem dessa estranheza, que provoca as violências, e as exclusões de gêneros, pondo e colocando todos/as que fogem aos padrões como subalternos/as e anormais, pois é a por meio desse processo, que não só se cria, mas se perpetua uma hierarquização e dominação social através do controle do corpo, e sendo então os currículos fortes e importantes dispositivos para a manutenção dessa diferenciação.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? (LOURO, 2014, p. 67)

A prática pedagógica provoca a distinção de gênero, a partir do momento em que as filas, os grupos, as brincadeiras são direcionados por meio da divisão binária masculino e feminino, o/a docente entra em ação e não só reproduz, como produz um currículo normatizador que aprisiona e controla por meio da escolha, que a princípio parece inocente e natural, mas por detrás, faz parte de um processo cultural e social histórico de construção heteronormativo dos gêneros.

A regulação dos corpos ocorre através não só dessas práticas pedagógicas em específico, mas de toda a forma que o currículo ganha dentro dos espaços escolares, através dos conteúdos, das avaliações, dos códigos e dos meios. Essa intervenção por vezes pode se realizar de forma direta ou indireta, e apresenta um caráter desigual e bastante potente, ao passo que induz, controla e orienta todos/as que estão presentes no espaço escolar (SACRISTÁN, 2017).

A naturalidade que se constrói essas práticas, por vezes não é notada, ao passo que não existe uma discussão nos espaços escolares, ou propriamente um olhar mais apurado ou atento para com esses tensionamentos, o que apenas reproduz aquilo que a sociedade considera como natural e normal. A “fabricação” (LOURO, 2014) dos/as sujeitos/as é feita cotidianamente e naturalmente por meio de simples falas, gestos que fogem a uma ideia de gênero, mas que estão ali, que fazem parte dos gêneros e sexualidades.

Em termos gerais, a abordagem que acho mais proveitosa busca "explicar os reflexos manifestos latentes ou codificados dos modos de produção material, dos valores ideológicos, das relações de classe e das estruturas de poder social-racial, sexual e também político-econômico – sobre o nível de consciência das pessoas em uma determinada situação histórica ou socioeconômica”. Essa é uma frase um pouco complexa, eu sei, mas a problemática subjacente é mesmo bastante complicada. A frase busca demonstrar as maneiras concretas porque os sistemas estruturais prevaletentes (e eu diria alienantes) – as maneiras fundamentais pelas quais as instituições, as pessoas e os modos de produção, distribuição e consumo são organizados e controlados – dominam a vida cultural. Isso inclui práticas do cotidiano, como as escolas e o ensino e os currículos que adotam. (APPLE, 2006, p. 35 e 36)

Os sistemas estruturais sociais, eles são alienantes e buscam de inúmeras formas prevalecer e instituir formas de produção, distribuição e organização das suas ideias e discursos. Nesse sentido, o currículo é utilizado como importante dispositivo para esse papel, ao passo que atinge de maneiras distintas diversas classes sociais, pessoas e assim influenciam da forma como desejam que seja posto.

A dominação ocorre através da cultural, por vezes de forma velada com práticas cotidianas e que trazem em voga situações e questões naturais, e por vezes de forma explícita, tendenciando para o objetivo traçado. No caso das discussões de gêneros e sexualidades, esse processo é ainda mais violento, ao passo que são organizadas práticas naturais de exclusão e violação dos direitos, e são colocadas como corretas e adequadas, ademais que ferem a normalidade da sociedade.

As escolas e o ensino então adotam uma posição de resistência para com as temáticas que abarquem as diferenças, porém essa resistência não é forjada casualmente, mas através desse processo de reprodução estrutural e cultural provocada e gestada pelo sistema social que visa perpetuar sua dominação dos ideais e normas históricas que envolvem as questões raciais, sexuais, de gêneros e tantas outras que são inerentes aos seres humanos, e nos constituem como tais.

“A educação, infelizmente, até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer” (MISKOLCI, 2017, p. 55), a partir de um padrão normativo que não respeita de forma alguma as individualidades, singularidades e existências diferentes dos seres humanos.

Os currículos são forjados a partir da ideia de padronizar e regular os corpos que dele fazem parte. Meninos devem fazer coisas de meninos, e meninas as coisas de meninas, não se pode falar sobre gênero, não se pode falar sobre prazer, não se pode falar sobre sexualidade. Todas essas questões são reguladas a partir do processo do estado em dominar e querer que todos/as sejam iguais, e pensam de uma forma unitária, a partir das ideias que os grupos dominantes tem, e desse modo, historicamente esses grupos buscam uma visão tradicional e ocidental do que é ser um homem, do que é ser uma mulher, e das divisões existentes, como já abordei anteriormente.

As instituições regulam através das construções e reproduções macros que a sociedade encaminha por meio das relações sociais e trocas que ocorrem, e em consonância a isso, os currículos, e aqui voltados para os conteúdos abordam de forma binária e excludente essas questões, não só camuflando situações, mas violentando e perpetuando processos ainda mais agressivos.

O grande desafio não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas também admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. (LOURO, 2018, p. 26 e 27)

Trabalhar e partir de um currículo pautado nas ideias binárias de gêneros e sexualidades não é mais aceitável e possível, ademais que a multiplicidade de identidades e sexualidades estão emergindo com força agora. As pessoas que por toda a vida viveram nas margens e fronteiras, agora não suportam mais esse local, e desejam transgredir o mesmo, alçar novos espaços. Dessa maneira, a escola e os currículos não podem limitar-se a unicamente acolher, mas precisam problematizar e questionar os espaços e o *status quo* dessa binaridade.

Observando atentamente todo esse processo histórico da escola e do currículo, percebemos que os mesmos estão totalmente direcionados e construídos para a exclusão, a segregação, e ousar dizer até ao preconceito, contudo, apesar de todo esses processos hierarquizantes, como ainda os espaços escolares, os currículos e as escolas conseguem florescer a partir das diferenças?

Nesse sentido, é necessário o desconfiar, o questionar, o problematizar as coisas simples, os gestos mais corriqueiros e tidos como banais, pois o engendramento dos corpos se construiu não a partir de um processo super complexo, mas de um processo simples e natural, que foi aos poucos “encucando” situações, discursos, falas e construções que por serem naturalizadas, tornam-se ainda mais difíceis de serem percebidas e desconstruídas.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (LOURO, 2014, p. 68, destaques do original)

Nós produzimos as diferenças no espaço escolar, a partir de todos os procedimentos que envolvem o ensino e a aprendizagem, mas para além, isso faz parte de um sistema que envolve o currículo e as normativas exteriores, que apenas nos conduzem para determinadas questões, e que provocam e ocasionam nessas constituições. “A gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você.” (MISKOLCI, 2017, p. 55).

O ensinar então torna-se violento não apenas sobre o outro estranho, mas sobre mim mesmo que construo e reproduzo de forma agressiva as normativas que me foram impostas também de forma violenta e abrupta como verdadeiras e únicas, e assim perpetuando um processo de exclusão e segregação.

Entretanto, é necessário conforme já pontuei anteriormente, questionar, e refletir sobre o processo que o currículo produz, ademais que é através da contradição, e por meio

dela que se estabelecem diversas interpelações no ambiente escolar. Sendo necessário, questionar não apenas os conteúdos ensinados, mas como são ensinados, e para que os/as nossos/as estudantes devem e desejam aprender.

A intencionalidade deve fazer parte da prática docente, para que ela não se perca, e se torne apenas mais uma prática reprodutora. É preciso estabelecer objetivos que sejam possíveis, e que partam das realidades, objetivando determinada intenção, para que assim seja então uma prática pedagógica efetiva na produção dos currículos.

Sim, desfazer, desconstruir e desmontar as formas dos currículos, os raciocínios que dividem e confinam e as verdades que aprisionam é um importante trabalho de um currículo vetor de forças e mobilizador da diferença. Nessa tarefa, é necessário “desfazer incansavelmente os eus e seus pressupostos; [...] liberar as singularidades pré-pessoais que eles encerram e recalcam” (DELEUZE; GUATARRI, 1997b, p. 134). É necessário encontrar a diferença de cada um e atentar aos bons encontros de um currículo: aqueles que aumentam a nossa potência de existir e de agir e, conseqüentemente, nos trazem alegrias. (PARAÍSO, 2015, p. 56)

Desconstruir então torna-se primordial, para pensar em um currículo e em práticas pedagógicas outras que possibilitem a mudança desse currículo, para que ele deixe de ser uma prisão, e torne-se uma força. Um local de libertação, de singularidades, de contextos diversos e múltiplos, que não sejam apenas aceitos ou respeitados, mas acolhidos, compreendidos e amados.

A partir do momento que as práticas que abarcam as diferenças e o outro enquanto protagonista do processo educativo se efetivem, as mudanças ocorrerão, aqueles e aquelas que sempre foram invisibilizados/as subalternizados/as, ganharão a possibilidade de falar, merecerão e terão o devido destaque no seu processo de aprendizagem, educação e formação.

Essa não é uma tarefa fácil, pois torna-se necessário repensar os currículos e seu papel reprodutor nos processos sociais, porém, é esse mesmo currículo que pode mudar, pode transformar e libertar, através de práticas e processos sociais que abarquem as diferenças, compreendam a existência das múltiplas identidades de gêneros e sexualidades, e por fim possam partir de uma ideia de equidade, e não mais de exclusão e subalternização.

O grande desafio na educação talvez permaneça o mesmo: o de repensar o que é educar, como educar e para que educar. Em uma perspectiva não normalizadora, educar seria uma atividade dialógica em que as experiências até hoje invisibilizadas, não reconhecidas ou, mais comumente, violentadas passassem a ser incorporadas no cotidiano escolar, modificando a hierarquia entre quem educa e quem é educado e buscando estabelecer mais simetria entre eles de forma a se passar da educação para um aprendizado relacional e transformador para ambos. (MISKOLCI, 2017, p. 57)

Educar a partir do diálogo (FREIRE, 1996) e das experiências é o caminho necessário para que pessoas e discursos invisibilizados ganhem reconhecimento e espaço nos

currículos e nas escolas que há tanto tempo apresentam narrativas únicas e hegemônicas, que não levam em consideração as singularidades e as diferenças que existem.

A hierarquização no processo educacional deixaria de ganhar o status de protagonista, para dar lugar a uma relação horizontal de partilha e aprendizado relacional que é necessário para a formação crítica e social, possibilitando assim a libertação e superação de discursos e normatizações que não cabem mais a nossa sociedade.

4. O ESPAÇO SIDERAL E SEU DESCONHECIDO – “SÓ O CORAÇÃO CONSEGUE ENXERGAR CORRETAMENTE”: narrativas, falas, experiências – a vida

[...] Que quer dizer “cativar”?
 - É uma coisa muito esquecida – disse a raposa.
 - Significa “criar laços...”
 - Criar laços?
 - Claro – disse a raposa. – Tu és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás pra mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo...
 (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 65 e 66)

As viagens são repletas de sentimentos, e ansiedade com certeza é um dos maiores deles, principalmente quando você imagina o destino que irá chegar sem conhecê-lo ainda, e estar viajando em um universo de incertezas. O destino final do Pequeno Príncipe foi a Terra, e mais especificamente no deserto. Eu gosto dessa ideia do deserto, pois antes imaginava-o apenas como um local seco e inóspito, sem possibilidade qualquer de vida, porém, ao refletir mais sabiamente, é no deserto que germinam as mais resistentes plantas, o cacto é um exemplo, e preciso ser sincero com vocês, eu amo cactos! Os vejo como plantas autônomas, mas ao mesmo tempo muito resistentes, que superam adversidades, e emergem em espaços que talvez nunca outra planta sobreviveria, tal como docentes LGBTIA+ sobrevivem em espaços infecundos (talvez aqui eu já trago um pequeno *spoiler* do que tem por vir). Mas igualmente Pequeno Príncipe encontrou um poço em um deserto, ou como os cactos sobrevivem no mesmo, as ideias, as resistências e as narrativas florescem nesses espaços. E agora ao ancorarmos no deserto, estamos mais perto de finalizar nossa jornada, e de descobrir algumas coisas que são dolorosas, mas necessárias para nossa compreensão. Ao mesmo tempo que utilizei dessa ideia do deserto, também comparo que o espaço sideral e o desconhecido podem ser assim, locais a princípio vistos como inóspitos, inabitáveis, mas repletos de vida, de saberes, de experiências de milhões e milhões de anos. E aqui cara/o leitor/a, eu peço que prepare um belo chá, se sente na sua melhor cadeira, e esteja preparado/a para conhecer algumas das narrativas que me fizeram chorar e pensar que o deserto é seco e árido, mas lá germina força, luta, resistência e amor.

Narrar! Lembro que em escritos anteriores falei um pouco sobre a importância de contar para outras pessoas e deixar para o mundo nossa história, e no caso dessa pesquisa, histórias no plural. Abrir esse capítulo com essa epígrafe sobre cativar e sobre a necessidade, foi preciso para entender a singularidade de cada pessoa no mundo, a singularidade de cada

narrativa e cada história. Apesar da proposição ser comparar as histórias para encontrar pontos em comum, devemos entender que cada uma é única, e cada pessoa traz consigo as marcas das suas lutas e das suas experiências. O narrar, então, não é um processo fácil, mas é necessário para entender toda a trajetória que levou determinadas escolhas, caminhos e processos de vida que nos tornaram e fizeram sermos quem somos.

Conforme abordei anteriormente, escrever essa dissertação foi extremamente dolorosa, porém, foi de muita transformação e vivência, a partir do momento em que as histórias e as experiências se entrecruzam por meio das narrativas que perfazem esse trabalho. Ser um docente LGBTIA+ é mais que existir, é resistir, e nesse sentido, o trabalho aqui apresentado tem como prioridade, não apenas visibilizar, mas evidenciar e protagonizar as falas e narrativas dos/as docentes em relação ao papel do currículo em suas vidas. Então nesse capítulo, irei costurar as histórias de vida dos/as docentes e como elas foram marcadas a partir de um currículo normatizador e (re)produtor de diferenças.

As narrativas estão dispostas em falas integrais recortadas das transcrições, ao qual cada docente narra determinada experiência e/ou percepção, seguindo determinadas temáticas que perpassam e delineiam suas trajetórias, os/a tornando *sujeitosdocentes*. Eu então realizo o movimento da *análise narrativa*, pautada em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), utilizando das próprias narrativas para realizar uma reflexão, as costurando com minhas experiências formativas e com reflexões que autores/as realizaram acerca de dadas realidades que se assemelham com as vivências aqui narradas. Essa análise se dá então, pela colocação da narrativa, que traz algumas frases e ideias com destaques em negrito, com elementos que nos ajudam através dos objetivos propostos nesse texto a entender os processos (auto)formativos dos/as *sujeitosdocentes*, por fim, trazendo algum/a autor/a que possa contribuir com a reflexão.

4.1 A (auto)formação a partir dos contextos: eu sou quem sou, através do que vivi...

A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. (DOMINICÉ, 2010, p. 94)

Início esse tópico evocando Dominicé (2010), para que possamos compreender o processo de (auto)formação que os/as docentes viveram se configurou a partir de suas experiências de vida, sejam elas nos espaços familiares, escolares e/ou profissionais, e que a partir de todas elas, ocorre um enredamento ao qual cada história então se torna única e

passível de múltiplas significações e sentidos, que são dados tanto por eles/as, quanto por aqueles/as que as analisam com outra ótica.

Para iniciar, evidencio a narrativa de G. Rodrigues, que fala sobre sua família, e como se relacionava com a mesma na infância.

Na infância minha relação com a minha família ela foi muito boa né. Eu tenho lembranças maravilhosas da minha infância, foi um período muito rico da minha vida, *eu não tive que trabalhar na minha infância*, eu brinquei bastante estudei, certo era humilde né, *eu morava até em casa de barro e tudo mais, mas eu era muito feliz, numa época muito feliz da minha vida.* (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

A narrativa de G. Rodrigues demonstra que ela possui/possuía uma boa relação com sua família, um elemento que se destaca é o marcador social da pobreza, ao qual ela própria citou em sua apresentação. Aqui, novamente ela rememora, trazendo que mesmo sendo de família pobre, não precisou trabalhar, e isso demonstra a felicidade dela por saber que nem sempre as coisas ocorrem dessa maneira, e múltiplas infâncias são perdidas pelas necessidades de pais, mães e familiares em colocar as crianças para ajudar nas contas e coisas de casa.

Nesse momento em que falamos sobre a infância, G. Rodrigues não aborda em nenhuma temática sobre sua sexualidade e relação com a família, ou como isso afetou sua vivência, porém nas narrativas de Paulo Henrique e Carlos Humberto isso está presente. Dessa forma, apenas mais à frente ela pontua sobre essa questão, conforme sua narrativa a seguir apresenta, quando ela cita como foi apresentar sua companheira para a família:

Foi meio *estranho* pra eles, assim. Eu nunca levei ninguém lá pra casa, né? Meu namorado, nem menino, nem menina. Então, eu acho que talvez isso tenha dado para eles perceberem *que eu poderia ser, que eu poderia não ser heterossexual*. Aí ela foi lá pra casa como minha amiga [*a companheira que G. Rodrigues é casada*], até então tudo bem, mas eu vi um certo preconceito principalmente por parte da minha mãe entende? Só que chegou uma situação um dia quando eu falei que eu ia morar com ela e tal aí eu vi que minha mãe não queria de jeito nenhum, que ela falou várias coisas, *alguma coisa está relacionada a filhos e tudo mais, que eu era bonita, poderia ter qualquer homem*, não sei o que e tal. Aí eu falei, mas era minha vida. Aí eu saí de lá, entende? A princípio estava meio assim, o clima tenso. Meu pai também falou alguma coisa, mas hoje em dia o meu pai é bem mais aberto até do que a minha mãe. No Natal eu fui pra lá com minha companheira e deu tudo certo. *Acho que aos poucos eles estão se adaptando.* (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

O momento de aceitação da família, acredito ser um dos principais períodos em que nós LGBTIA+ nos sentimos inseguros/as e receosos/as, e na realidade como escrevi anteriormente, nem deveria existir, porém ele está aí presente. Diferentemente do que ocorreu

comigo, em que eu fui e explicitamente falei, G. Rodrigues viveu de forma mais indireta, deixando que os/as familiares fossem entendendo. Cada pessoa LGBTIA+ vivencia essa experiência de uma forma diferente, alguns/algumas são expulsos/as, outros/as apanham, ou são acolhidos/as e tem aqueles/as que simplesmente não dizem nada, pois já vivem desde que se entendem como LGBTIA+.

Quando G. Rodrigues diz que sua mãe lhe sugeriu que ela poderia ter outros homens, ou até mesmo filhos, ali está implícito a ideia de que pessoas LGBTIA+ não podem constituir famílias, e a heteronormatividade está latente, ao passo que a expectativa criada por sua mãe é que ela namorasse um homem, gênero oposto ao seu. Miskolci (2017) nos diz que os padrões heteronormativos são difundidos ao longo dos anos, e fazem parte de um engendramento forte, ao mesmo tempo em que, Louro (2018) pontua que existem expectativas e idealizações criadas pelas pessoas a partir do sexo biológico, como se fosse um destino fechado que não poderá sofrer alterações.

Já, sobre a relação com sua família, Paulo Henrique narra,

Eu já tenho trinta e quatro anos né? Então naquele tempo eu já peguei uma fase um pouco mais difícil do que assim as pessoas que estão mais ou menos difícil, porque eu também não vou ignorar, que hoje em dia a gente passa tendo dificuldade diversas, mas naquela época o tema não era muito falado, não era muito comentado, *as pessoas ainda ficavam em silêncio sobre algumas coisas, a gente sabia do que a gente via, mas eu mesmo não entendia muito bem.* Aí quando eu fui ficar mais na adolescência que eu despertei. Assim *na família a gente sente o machismo né?* Que muitas vezes *a gente não pode ter trejeito, a gente não pode falar certas coisas, né?* Porque a gente é taxado de alguma coisa. É mas assim, isso também me deu algumas dificuldades, na época da *minha adolescência eu passei por alguns problemas. Em relação a própria saúde mental minha, porque eu fiquei depressivo.* Porque a gente, eu acho que a gente passa por fases né, *primeiro a gente não se aceita e quer ser igual todo mundo. Aí depois a gente vê que não é igual.* Aí quando a gente percebe as nossas diferenças a gente fica um pouco revoltado né. Mas aí foi uma fase complicada. Até meus quinze anos foi complicado. Depois disso eu consegui me entender mais né? Assim e eu falo que até hoje a gente aprende, né? Que a gente quer construir uma família no começo, a gente pensa que não mas tudo isso vai se abrindo. O horizonte vai se abrindo e a gente vai pensar coisas que a gente tinha, não *mas se eu sou gay então não posso fazer isso, são coisas, são preconceitos que a gente pega até da convivência e aí a gente vai se libertando dessas coisas.* (PAULO HENRIQUE, 2022, meus destaques)

Paulo a partir de sua narrativa já nos traz um marcador temporal, ao qual na época da sua adolescência, em meados de 1990, ele vivenciava situações de preconceito, porém ele reflete que aquilo talvez se daria por conta do período ao qual as questões de gêneros e sexualidades tinham uma forte carga de tabu, não que isso tenha mudado tanto com o tempo,

mas o espaço-tempo era mais restrito para um lócus de poucas informações acerca, e aquelas que existiam eram repletas de estereótipos. Ao ler a narrativa dele, me identifico com o silêncio ao qual as pessoas não comentavam muito sobre sexo e gênero, e penso que temos quase anos de diferença, e mesmo assim as coisas não se alteraram tanto. Foucault (2021) compreende que a partir do sexo e da sexualidade os corpos são controlados através de um silenciamento, de proibições do que pode ou não ser dito, o poder então não é apenas utilizado para o controle do sexo e sexualidade, mas esses dois últimos são poderes!

Quando Paulo refere-se ao machismo e aos trejeitos, percebe-se como a ideia de um homem que não apresenta uma virilidade (BOURDIEU, 2012), ou talvez até um papel de macho alfa é incômoda, ao qual sua própria família acabava externando isso para ele. Por conta de todo esse processo de desconhecimento de si, e de semelhantes, Paulo narra que passou por problemas relacionados a sua saúde mental, como a pesquisa de Oliveira e Vedana (2020) identificou, a qual a população LGBTIA+ está mais propensa para problemas psicossociais por conta de todas as dificuldades enfrentadas, do estigma e da falta de acompanhamento específico para as questões que nos afligem relacionadas a nossa sexualidade e identidade de gênero. Possivelmente toda essas múltiplas violências e exclusões, levaram Paulo a se suicidar em 2023, após 34 anos lutando e resistindo em um mundo machucado e repleto de dores para nós pessoas LGBTIA+.

O processo que Paulo cita sobre tentar ser igual a outras pessoas faz parte de um enquadramento e normatização que todas e todos nós LGBTIA+ enfrentamos a partir da heteronormatividade (MISKOLCI, 2017) que visa nos enquadrar em moldes sociais, e infelizmente somos nós mesmos que acabamos por nos colocar nessas “caixas” para tentarmos ser aceitos/as ou amados/as. Para que consigamos superar esses pensamentos de enquadramentos, é necessário uma desconstrução gradativa, conforme Paulo cita, ao longo da vida é que vamos superando aos poucos esses processos, e algumas pessoas nem conseguem em determinados momentos.

Carlos Humberto compartilha do sentimento de Paulo, e também do meu sentimento ao nos vermos como deslocados durante nossa infância, como se não pertencêssemos aos mundos que vivíamos.

Quando eu lembro da minha infância eu não lembro inicialmente de situações assim sabe, é pejorativas em relação a minha sexualidade, e aí eu falo porquê na infância *eu sempre fui uma criança muito delicada, eu sempre fui uma criança muito, é que talvez a gente olhando para uma criança, a gente pudesse chamar de mimada*, assim pelo meu pai, pela minha mãe. Só que isso não por conta disso, de ser *uma criança delicada, de*

ser uma criança, o que hoje a gente chamaria de afeminada, né? Mas isso, exatamente, de ter trejeitos e tal, eu não eu não conseguia ter essa percepção de situações de que fosse relacionada a tratamento diferente porque a minha infância foi muito pra mim, foi muito marcada pela questão do ser negro. Então o ser negro veio antes do ser gay, do ser homossexual, e aí na minha infância e na minha adolescência isso foi o que marcou mais então a minha marca, eu dizia assim, que a cicatriz que eu carrego é mais em relação a isso. Eu era um dos poucos, na verdade eu era o único negro do meu grupo de amigos, e por muito tempo eu fui o único negro durante o meu ensino fundamental todo, então me remete muito a isso, a essa questão da sexualidade eu só fui perceber isso já lá mesmo naquela fase da adolescência de quatorze, quinze anos, que eu acho um pouco tardio e depois assim agora depois de adulto. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

Talvez essa ideia que Carlos traz sobre ser mimado, seja como ele aponta mais à frente nessa narrativa de ser uma criança afeminada, ou seja, uma criança que foge ao que é esperado para o seu gênero (SILVA, 2018), transgredindo as expectativas ao seu entorno. Os trejeitos que Carlos e Paulo se referem, fazem parte da ideia das performances de gênero, ao qual Butler (2021) nos permite refletir acerca dos papéis pré-estabelecidos para cada gênero, e como por conseguinte devem agir. E como eles sendo meninos, deveriam agir como tal, mas ao transgredirem a esse espaço com os trejeitos, estão performando uma feminilidade, ou sendo afeminados.

Porém, algo interessante na narrativa de Carlos, é que possivelmente ele só teve percebimento dessa questão agora, refletindo e narrando, como Pineau (2010) aponta como um processo de percebimento a partir da (auto)formação e da libertação de processos sociais. A questão do ser Negro para ele foi mais preponderante, resgato sua frase: “*Então o ser negro veio antes do ser gay, do ser homossexual*”, conforme Quijano (2005), os processos de hierarquizações sociais se estabeleceram na América Latina a partir do momento da colonização, com as classificações por meio das raças, e dessa forma, a presença dessa lógica categorial (LUGONES, 2014) para Carlos é mais forte, além de citar que como algo visível é aquilo que é visto primeiramente, antes mesmo de sua sexualidade.

Essa fala de Carlos, está ligada a ter sido o único garoto negro, durante muito tempo em sua trajetória escolar, sendo algo recorrente em sua narrativa, e conforme Dominicé (2010), essas marcas fazem parte de nossos processo formativos e de quem somos e nos tornamos. Carlos mesmo cita, que ser negro e ter vivido essa experiência é uma “*cicatriz que eu carrego*”.

G. Rodrigues então também partilha do sentimento de estranheza e deslocamento durante infância e adolescência, sentindo-se inclusive inferior.

Olha, eu sempre me achei meio estranha, assim *inferior* que eu te falei que eu até me achava digna de não namorar com ninguém. Tanto é que *essa parte de relação afetiva, romântica, eu nunca liguei muito pra isso*, eu sempre só estudei, aí eu nunca me vi namorado com ninguém nem nada do tipo, só dar uns beijos, mas houve uma época em que eu estava, eu creio que eu tinha onze anos ou doze, que eu estava no ensino fundamental e eu participava de um projeto da escola que era mais educação fazer aulas de dança e tudo. *E a professora do mais educação, ela era lésbica*. Teve um dia que *eu sonhei que eu tinha dado um beijo nela, só que aí ficou nas minhas lembranças e tudo mais*. Houve caso também de ter amores platônicos. *Eu já me apaixonei por um amigo meu que ele era gay*. Entende? Só que eu nunca tinha me relacionado afetivamente com ninguém. *Então por isso que essas questões [as questões de gêneros e sexualidades] pra mim eu não ligava, mas eu sempre fui aberta a aceitar, tipo, meu melhor amigo, ele é homossexual*. E eu nunca discriminei, nunca achei diferente, entende? Assim, essa relação, eu sempre convivi com as outras pessoas. *Às vezes me sentia até melhor, né? Na companhia de pessoas que são homossexuais, bissexuais do que na companhia das pessoas que são heterossexuais*, entende? *A questão da raça sempre foi preponderante*. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

Ser um corpo estranho (LOURO, 2018) é bastante presente nas narrativas de pessoas LGBTIA+, ao qual tentamos de alguma forma nos encaixar, mas parece que nunca isso é suficiente ou dá certo. A narrativa de G. Rodrigues aponta algo interessante que eu também vivi, eu nunca namorei durante minha adolescência, era algo que eu abominava, e hoje refletindo penso que seria por conta dessa ideia de como eu namoraria alguém que não seria aquilo que todos/as esperariam, e da mesma forma que G. Rodrigues, eu foquei nos estudos, e conforme Miskolci (2017) no início de seu livro aponta, é uma válvula de escape que buscamos para “desfocar” a atenção de outras coisas que estamos tentando esconder.

G. Rodrigues narra então, que ela teve uma experiência, ao sonhar com sua professora, onde ela estava a beijando, e ao refletirmos sobre isso, a figura da professora e por ela ser lésbica, algo destacado por G. Rodrigues, pode configurar-se como um espelho, ou como um entre-lugar (SILVA, 2018) ao qual ela naquele instante conseguiu se libertar, e como Dominicé (2010) afirma, as pessoas que são citadas nas narrativas de alguma forma possuem uma relevância e significância para quem está narrando, sendo uma figura que marcou e faz parte da sua constituição.

Ao pontuar que se sentia melhor com pessoas LGBTIA+, e que tem amigos e amigas, G. Rodrigues apresenta um posicionamento mais conservador, trazendo uma percepção acerca da ideia de círculos sociais. Quando penso nessa parte de sua narrativa, me lembro de um porteiro de minha escola do ensino fundamental que é gay, e todas as pessoas comentavam sobre isso e todo mundo queria ficar meio que longe dele, como se ele fosse uma praga, uma doença, e quando penso nisso, eu tinha esse sentimento, é como se você estivesse

junto ou perto dessas pessoas, você seria como elas, e talvez isso nos assustasse tanto naquela época.

A narrativa se encerra, pontuando algo que Carlos foi enfático também, a preponderância da raça em detrimento da sexualidade ou do gênero. Isso é bastante importante de frisar, pois tanto eu, quanto Paulo somos brancos, enquanto G. Rodrigues e Carlos são negros/a e em suas narrativas a raça é uma centralidade, enquanto na minha e de Paulo a sexualidade se afirma como central, isso remete a ideia que Quijano (2005, 2010) escreve, acerca dos processos hierarquizantes. Entretanto, gosto de destacar que concordo também com Lugones (2008) ao pontuar que as categorias se interrelacionam em dado momento, e em outros momentos se sobressaem.

A educação e a presença das famílias nessa interrelação com os processos de (auto)formação e entendimento de si estiverem bastante presentes nas narrativas também, Paulo Henrique narra sobre sua entrada na universidade e como isso modificou sua visão, fazendo um comparativo sobre como na educação básica não se conhecia e nem se entendia.

Eu entrei na universidade, eu já tive uma outra visão sabendo que a gente podia estudar sobre isso, uma coisa também que nas escolas naquele tempo nem era tocado assunto e também porque antigamente o ambiente era bem religioso, pessoal botava falava ah mas isso não é de Deus. Aí botava muitas coisas, vários comentários. E hoje em dia a gente muda a visão. Se a gente não muda a visão a gente mesmo se afunda, mas eu acredito sim que hoje em dia a gente tem que estar bem mais aberto, tantos ouvidos abertos como a visão, assim olhar longe pra essa questão. Então eu participo, eu já participei de grupo, porque além de ser gay, eu também tenho uma condição e chama-se Intersexo, é que essa condição, são aquelas pessoas que tem características físicas que não se encaixam muito bem de masculino e feminino. E aí eu antigamente eu não sabia nem nomear mas eu descobri a sigla, então eu também sou. Eu falo em qualquer questionário que tenha essa opção. Eu sou homem, eu sou gay, sou intersexo. Porque isso é uma condição que na verdade não faz parte, não é só uma condição, são várias condições, mas que se nomeia com esse nome, porque é como se fosse um termo guarda-chuva, ela pega todas aquelas mais de quarenta pra nomear e dizer. Eu consegui dentro da graduação e depois da graduação ainda divulgo e faço questão de dizer porque tudo que é discriminado a gente tem que lutar, e essa é uma outra luta que eu tento que entre na escola, em alguns centros já existe esse diálogo. Mas aqui mesmo eu não nunca vi esse diálogo. E ainda é meio apagada a letra I né? LGBTQIA, mas porque as pessoas ainda ignoram a respeito disso, tem esse estigma de preconceito, discriminação e tem que ser trabalhado. (PAULO HENRIQUE, 2022, meus destaques)

A educação básica é um espaço bastante fecundo de preconceitos, discriminações e silenciamentos, Apple (2006) aponta que a partir dos currículos, determinados discursos e ideias são propagados como verdades, e Sacristán (2017) nos diz que o que deixa de ser

ensinado ou trabalhado, não é escolha do acaso, e portanto, essa falta de “tocar no assunto” que Paulo cita, é um reflexo claro e direto do controle imposto a partir dos currículos e de como eles devem produzir outras formas de hierarquizações. A universidade para Paulo, da mesma forma que foi para mim, e para Carlos e G. Rodrigues mais adiante, foi o espaço de libertação e o lócus onde nos entendemos, diferentemente da educação básica, onde estávamos perdidos.

Paulo traz um elemento novo, que não foi citado nas demais narrativas, sendo a religião uma pauta que induz a prática do preconceito, da homofobia. Por conta dos discursos tradicionais em nome de Deus, e de outras divindades, pessoas ao redor do mundo vem se utilizando desses dispositivos para uma dominação e uma exclusão da população LGBTIA+. Natividade (2013) aponta que a homofobia religiosa vem ocorrendo a partir de uma ideia de convenções sociais cristãs, que delimitam e acusam como pecado e como erro todas as pessoas que fogem as normativas padrão.

Essa narrativa específica de Paulo, apresenta um elemento essencial para entendermos quem ele é. Aqui ele informa que é intersexual, e conforme a Associação Brasileira Intersexo (ABRAI), uma pessoa intersexual “têm características sexuais congênicas, não se enquadrando nas normas médicas e sociais para corpos femininos ou masculinos, e que criam riscos ou experiências de estigma, discriminação, ódio e danos.⁷⁰”, então são pessoas que fogem as ideias binárias de gêneros, não apenas no sentido social, mas biológico, e por isso sofrem uma maior estigmatização. Paulo então relata que não sabia nem nomear sua própria condição, e isso é uma consequência de toda a construção que se tem entorno das pessoas LGBTIA+. A intersexualidade é vista como algo anormal em duplo sentido, biológico e social, e portanto, pessoas com essa condição sofrem um preconceito maior, e na maioria das vezes não se identificam como tal, por receio e medo (OLIVEIRA, 2012).

Paulo então afirma que apenas quando na universidade começou a estudar sobre é que se entendeu e conseguiu se colocar como além de homem gay, intersexual, e destarte a isso, afirma que é necessário uma maior visibilização por parte do movimento, para com pessoas dessa letra. Ele ainda traz uma necessidade de adentrar com essa temática na escola, para que outras pessoas não sofram como ele, de não conhecerem, e só conseguiram se identificar tardiamente. Corroborando com a narrativa de Paulo, Carlos também cita a Universidade como esse espaço de entendimento.

⁷⁰ Para conhecer mais sobre o conceito, acessar “O que é ser Intersexo”, disponível em: <https://abrai.org.br/informacoes-e-recursos/definicao-de-intersexo/>.

O entrar na faculdade, o fazer pedagogia e cursar pedagogia foi algo que me ajudou demais no sentido da compreensão de quem eu era, da compreensão da sociedade. Então lá no curso, na licenciatura, especificamente na pedagogia, a gente tem uma fundamentação teórica na sociologia, na filosofia, na psicologia e isso acabou fazendo com que eu tivesse, com que eu pudesse me entender, sabe? *Entender quem eu era. Então eu digo que é uma coisa assim muito entrelaçada, porque foi a licenciatura, o curso, a minha formação inicial que me ajudou a me entender enquanto pessoa, enquanto homem gay e olhar a sociedade de uma forma que eu não via antes.* (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

A narrativa de Carlos e Paulo então dialogam, pois somente na universidade os dois tiveram a oportunidade de se entender, e acrescento que eu também apenas lá consegui me entender, e nós três no curso de pedagogia. A narrativa de Carlos traz indicativos dos possíveis motivos disso, como as disciplinas onde os diálogos ocorrem, e que possibilitam olhar a sociedade de outra forma, e assim nos entender nela, e nos posicionar, compreendendo como nossas identidades são forjadas. Hall (2013) nos ajuda a refletir sobre esse processo ao afirmar que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas” (HALL, 2013, p. 109).

Nesse caso o lócus da universidade e do Curso de Pedagogia foi esse espaço histórico que possibilitou o entendimento de nossas identidades, elas situadas em processos discursivos de subalternização enquanto homens gays. Coloco também aqui em voga, o papel do currículo nesse momento, pois a educação básica não possui qualquer acolhimento para com essas temáticas, e como então poderíamos nos ver nela, se nem existimos. O currículo posto é vinculado a um processo histórico de assujeitamento e abjeção para os/as corpos/as que fujam as normativas padrões vigentes (MISKOLCI, 2017; PARAÍSO, 2016).

Carlos então retorna para sua infância, para relatar um pouco de como a docência adentrou em sua vida.

Assim, quando você *mora no interior*, no interior como o que a minha família mora, a minha família mora em Grajaú e aí a gente nem sempre morou nesse lugar que a minha família reside hoje, que é em Remanso, mas antes a gente morava em São Pedro que era uma área que foi demarcada como área indígena e era *bem afastada da cidade*. Era uma das comunidades da zona rural mais afastadas, e nesse lugar *poucas pessoas tiveram acesso a escolarização. Então a minha mãe foi uma dessas poucas pessoas*. E o pouco que ela estudou, antigamente, costumavam estudar até a oitava série. Então já era uma pessoa estudada e aí a minha mãe estudou até a oitava série e com dezesseis anos ela começou a ser professora, *então com dezesseis anos ela começou na docência alfabetizando*, mas isso engraçado que com dezesseis anos ela já trabalhava na educação formal, então ela era professora mesmo com salário ligado à prefeitura e tudo mais. Embora fosse bem nova

né? E eu sempre lembro disso, de ir pra escola com a minha mãe. Os meus irmãos iam pra escola com minha mãe. Eu tenho foto da minha irmã na sala de aula numa rede com a minha mãe. A minha mãe quase foi minha professora, ela não foi minha professora, mas ela foi professora dos meus dois irmãos mais velhos. Então assim, a minha vida foi sempre dentro da escola mesmo quando eu não estava em sala de aula como aluno, mas eu estava em sala de aula com a minha mãe. E isso acabou influenciando bastante na minha escolha em vim cursar uma licenciatura. Nesse percurso do ser docente, então tem um pouco a ver com a história da minha mãe. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

Carlos ao falar em um primeiro momento da relação com sua mãe já traça logo a principal característica que o marca, como ela sendo professora, uma professora muito nova. Ele e sua família são do interior, e um local que comumente não tem muitas oportunidades de emprego e ensino, ao qual basicamente possui uma ou no máximo duas escolas em situações precárias. Porém, aquelas pessoas que estão ali, elas buscam mais, elas buscam conhecer o mundo e sabem que é através da educação que elas podem se libertar de determinados processos de opressão, como Freire (1979) nos diz em “Pedagogia do oprimido”. Eu escrevo isso com propriedade e experiência própria, ao vir do interior, e saber que os estudos, como diz minha mãe, são o único caminho para um futuro melhor. E Carlos demonstra isso, tanto, que a figura da mãe professora é algo que o chama atenção e ele própria afirma, que o percurso dele de docente está entrelaçado ao de sua mãe, não por incentivar a fazer, mas por experienciar junto dela à docência, ele optou por cursar uma licenciatura. Carlos continua narrando sobre isso,

*E uma coisa que eu acho muito engraçada é porque assim, a minha mãe quando nós viemos mais pra perto da cidade, quase um bairro já de Grajaú, mas ainda zona rural, que começaram os primeiros concursos pra área da docência e a **minha mãe decidiu depois de dezoito anos como professora, ela decidiu que ela não ia continuar estudando pra ser professora** e ela decidiu que ela não ia mais ficar em sala de aula. Tanto que quando o concurso dela, quando houve concurso pra docente, ela fez concurso pra auxiliar de serviços gerais, porque **ela disse que não queria mais, ela tinha cansado depois de dezoito anos e ela fez o concurso**, passou e até hoje ela trabalha, e as pessoas perguntavam, mas Maria por que que tu não fez pra professora tanto tempo? **E ela disse uma frase que me marcou muito, ela falou, eu cansei, eu não tenho mais paciência, ela falava sempre assim, eu não tenho mais paciência. E mesmo assim me marcou muito, o fato dela estudar, dela passar o que ela sabia e mesmo depois quando ela conseguiu concluir o que antigamente o pessoal usava pra fazer concurso que era o magistério**, que pra aquela realidade era uma coisa extremamente difícil, porém ela optou por não ser mais professora. **E mesmo assim isso me marcou bastante.** (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)*

Carlos me diz que ela desistiu de ser professora após 18 anos, pois estava cansada disso, e ao falar sobre ele pontua em dois momentos que isso o marcou profundamente,

entendo então que ele o cita, pois ela foi sua inspiração na docência e motivação, e ao deixar a docência isso provoca inquietação, será então que eu estou no caminho certo? E ao dizer que todas as pessoas se questionavam o porquê de ela não continuar, não havia alguma resposta, e percebo que isso o inquieta. E Dominicé (2010) e Souza (2007b) nos diz que as relações familiares são marcantes em nossa vida, e a partir dela nos moldamos, e principalmente com pais e mães, e nisso, a história e narrativa de Carlos convergem, ao citar sua mãe como sua principal influência, e apenas ao realizar esse processo de narrar é que as vezes compreendemos o real impacto que nossa família tem em quem somos, ou nos tornamos. Carlos então narra ainda sobre sua entrada na licenciatura, e já traz influências de sua infância que não estão mais somente ligadas à sua mãe.

Então eu lembro que quando criança ainda, eu também ensinava os meus vizinhos a ler, ensinava eles a fazer e aprender as quatro operações. Então assim desde lá da minha mãe já veio essa que é uma influência, mas não tinha sido proposital. Mas como eu vivenciei, eu vi aquilo né e isso exatamente o convívio. Então acabou influenciando assim na minha, que às vezes até digo assim que não foi por exemplo eu sou formado em pedagogia mas eu não escolhi a pedagogia em si, eu queria fazer muito letras e eu queria ser professor de língua portuguesa, tanto que eu fui, eu comecei pedagogia e letras. Só que eu me apaixonei pela pedagogia e fiquei. Acabei desistindo do curso de Letras. Então assim, eu ia ser professor de toda maneira. Ou na letras ou na pedagogia. Eu queria fazer uma licenciatura então acabei cursando pedagogia e eu tinha isso já, eu sabia que eu ia ser professor e muito por influência da minha mãe, não por ela incentivar, mas pela convivência e por esses pontos. E eu tinha os meus professores como exemplos, assim, muito fortes, porque quando você mora na zona rural, a escola, uma escola pequena e geralmente tu conhece todos os professores, e eles incentivavam muito, porque todos eles vieram de histórias de vidas assim, de vida muito sofridas, e eles conseguiram acender socialmente através da educação. Então eles incentivavam muito. Eu lembro que quando eu terminei lá onde meus pais moravam, só tinha até a antiga oitava série e eu tinha uma professora de ciências que ela ficava dizendo não para, vai fazer o ensino médio, não é pra parar, e ficava incentivando, incentivando e eu os tinha assim como heróis, então era uma referência. Então meus professores eles eram referência na minha vida, então acredito que isso tudo acabou marcando assim, me levando pra docência. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

“Eu me apaixonei pela Pedagogia”, essa frase de Carlos me lembra muito e se confunde com a minha história, diferente dele, eu não imaginava ser professor, apesar da minha mãe também ter cursado uma licenciatura, mas eu me apaixonei gradativamente pela Pedagogia, ela conseguiu me encantar. Carlos desde a infância já demonstrava um amor pela docência, como ele narra, sua mãe nunca o incentivou, mas apenas por vivenciar junto dela ele próprio começou a ensinar, a partilhar seus conhecimentos com outras crianças. Souza (2007b) afirma que a família tem forte influência na prática e na formação e escolha da

docência pelas pessoas, o campo de estudos das narrativas docentes vem trazendo então uma análise a partir dessa ótica, do impacto que as experiências nos seios familiares vem decorrendo na opção da docência pelas pessoas, da mesma maneira que Carlos de uma forma mais direta, e da minha de maneira mais indireta. Então ele continua narrando, agora sobre o seu processo de entendimento enquanto homem gay.

Eu vou relembro, eu vou pensando que eu passei por algumas situações, de brincadeiras dos meninos na escola, por exemplo, o fato de eu gostar de futebol, mas assim, as pessoas não me perceberem naquele ambiente que é o futebol, que é masculinizado. Masculinizado que os meninos tem um linguagem já diferente, e que eu não fazia parte daquele grupo, que eu não me encaixava, mas eu queria estar lá, né? Eram meus amigos e aí hoje fazendo uma reflexão em relação a isso, eu sempre lembro das brincadeiras, das piadinhas, dos meninos falando, sobre ser viado, ah ele é viado, ele é gay. Isso diretamente comigo. E aí eu assim depois né, de quando você se entende eu vou lembrar porquê eu não tinha referências quando alguém falava assim ah ele é gay, ou tu é viado. Mas sim, mas o que é mesmo? O que é, quando eles falavam assim, ele é mulherzinha, aí eu relacionava que tinha a ver com uma diferenciação, do não ser homem e do ser mulher, ser mulher e não ser homem Mas o ser gay, o ser viadinho, como eles falavam, era uma coisa que eu não tinha noção do que era, porque não é comum. Hoje você tem a internet, você consegue crescer tendo uma noção menos estereotipada do que que é, né, o adolescente hoje se tu perguntar, ele consegue dizer, eu com doze, treze anos eu não sabia, eu não tinha noção do que que era né, então assim, eu não tinha referências, e aí lá pros quatorze quinze anos é que eu fui me tocar dessas situações sabe, e que eu já me sentia diferente, né. Eu sentia que que eu realmente não me encaixava em determinadas situações de comportamento. Como eu te falei no início por ser mais delicado, do não me enquadrar, por exemplo, em determinadas brincadeiras dos meninos. Então isso já foi que eu considero bem tardio. Quatorze, quinze anos então foi ali que eu fui perceber que essa questão do preconceito, das brincadeiras, e que eu já percebia que tinha alguma coisa diferente, só que eu de fato não conseguia ter essa compreensão que era por não ter nenhuma referência quando alguém falava gay. E aí com quatorze, quinze anos você na minha realidade de interior vai criando uma certa malícia vivência, então aí que eu fui começar a entender questão que tinha relação com o sexo em si, né. Pra nós naquele contexto a gente sabe que não é só isso, mas naquele contexto sim, com comportamento e quando tu se percebe nessa situação de preconceito, aí é que vem pra dentro da tua casa, porque a tua família também começa a te questionar, a te questionar porque ela começa a perceber e a saber dos tipos de brincadeira, mas assim, foi sempre muito de proteção mesmo. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

Carlos narra experiências que vivenciou na escola antes de falar sobre a relação da sua sexualidade com a família, pois ele pontua que isso veio primeiro, e só depois foi que sua família começou a “perceber” o que estava acontecendo. Ele cita então os espaços muito bem definidos para meninos e meninas, no caso o futebol, Louro (2001, 2018) já nos alerta sobre as divisões existentes no mundo, antes mesmo das crianças nascerem. Convoco Bourdieu

(2012) então para compreender o papel do futebol no universo masculino, enquanto um esporte que demonstra virilidade, força, brutalidade, e no caso Carlos não tinha quase nada disso, como ele próprio se define, ele era delicado, e apesar de gostar do esporte, ele se sentia anormal, abjeto, estranho de estar ali, era como se aquele local não o pertencesse. E apenas hoje, ao realizar esse processo de rememoração, que Josso (2010) reflete sobre a compreensão de si, é que Carlos conseguiu perceber as brincadeiras e piadas feitas com ele, que não era apenas isso, mas a pura homofobia.

A narrativa de Carlos nos traz uma importante questão sobre a representatividade, e sua importância na vida das pessoas, e principalmente de grupos socialmente vulneráveis, como a população LGBTIA+. Ele narra que quando o chamavam de viado ou gay, não sabia ao certo o que significava, pois não tinha referência disso, já mulherzinha, ele associava, pois historicamente construiu-se essa ideia acerca dos homens gays, como femininos e marcados pelos trejeitos e feminilidades (OLIVEIRA, 2017). Ao comparar minha história com a de Carlos, ela se difere, pois na escola em que eu estudava haviam figuras de homens gays, e elas eram usadas como chacotas, e isso me assustava bastante, ao qual eu tentava buscar não ser, mudar, para não me enquadrar naquilo.

Carlos então narra que apenas quando estava na adolescência é que ele então entende as brincadeiras e começa a se perceber como alguém fora do padrão, e não sabe ao certo como agir ou reagir a isso, vivenciando essas experiências de forma solitária. E somente após estar passando por determinadas questões, que poderíamos já classificar como bullying, é que sua família toma conhecimento, e começa a questioná-lo sobre, o que entendo que em vez de dar suporte, acabou por assustá-lo ainda mais, e nisso ele continuando narrando.

Eu sempre fui um aluno muito estudioso, eu sempre fui um bom aluno, eu passei muito, ganhei várias medalhas em escola de destaque. Então assim, eu sinto hoje que eu tinha uma proteção por eu ser um aluno muito dedicado. Então isso eu acabava sendo protegido pelos professores, quando eu sofri alguma coisa na escola dessas que não são brincadeiras, mas que na época eu entendia como brincadeira de mal gosto, eu acabava sendo protegido pelos professores dentro da escola. E às vezes até no futebol que eu sempre ia, mas não jogava. Eu era o goleiro, eu participava, mas assim, até alguns amigos do futebol, eles acabavam me protegendo. Hoje eu sei que eu fui muito protegido por essas pessoas que me queriam bem de alguma forma, mas sempre chegava em casa, aí havia os questionamentos e eu não, claro que não. Não, quando você passa a entender de jeito nenhum, sou não. Só que você começa a sofrer por isso. Eu não quero ser isso. Eu não sou, eu não quero ser. Você tenta se afastar disso. E aí a tua família questiona, a tua família pergunta, tu não, mas no fundo eu acho que a minha mãe e o meu pai talvez sabiam. A minha relação com o meu pai não, nunca foi tão assim íntima, eles sabem tanto que quando eu só fui me entender depois que eu vim embora pra Imperatriz para

estudar, e que eu entrei na faculdade, assim que eu vim entender, que eu vim ter referência, que *eu vim ver que não era, que eu não era aquilo que eu tinha construído dos meus quatorze aos vinte poucos anos. Era uma máscara, um personagem! Eu não era aquilo ali, eu não era aquele bicho, eu não era uma coisa ruim, eu não precisava pedir a Deus pra não ser aquilo, porque não era uma coisa ruim, sabe? É quem eu era, quem eu sou entende?* E quando eu decidi falar pra minha mãe e eu coloquei isso na minha cabeça, porque como eu falei né, uma marca uma coisa que marca a gente é muito a nossa condição social. Por isso que eu falei de eu ser pobre no início, que eu falava assim, *eu só vou falar pra minha mãe, embora eu soubesse que ela desconfiasse, ou que ela tivesse certeza e que ela esperasse que eu falasse, eu só vou falar pra ela quando eu tiver minha autonomia financeira, porque passa pela cabeça de toda pessoa homossexual, se a minha família souber e ela não me quiser mais, eu dependo financeiramente dela.* E se eu for expulso de casa?! Então assim, eu esperei eu ter uma certa autonomia pra mim chegar e dizer, e foi muito engraçado, porque quando eu fui, tu sabe que a pessoa te ama, mas tu vai naquela, eu vou comentar, eu vou contar e se ela disser não, eu já fui preparado pra ouvir tudo de ruim e dizer assim, ah então daqui pra frente eu sigo minha vida sozinho. *Engraçado que quando eu falei, eu falei, deitei com ela, e eu falei assim, eu falei que eu queria contar uma coisa que eu tinha uma coisa pra contar pra ela. E aí ela falou assim, eu não quero saber, eu prefiro não saber. Já imaginou a gente, ela já sabia, né? Ela sentiu o que eu ia falar. E aí eu falei assim, não mãe, é porque é uma coisa que eu quero falar pra senhora e tal, aí falei pra ela que eu gostava de meninos, que eu era gay, né? Aí ela ficou calada assim, ela fez aquele silêncio, aí ela fala assim, não, eu já sabia. Aí eu fiquei calado. E ela falou assim, eu já sabia desde o dia que tu nasceu. Ela falou assim, tu do dia que tu nasceu do teu nascimento já foi diferente, a forma quando eu te peguei no colo e assim foi uma coisa que me impactou muito John, porque... desculpa, eu não costumo voltar assim tanto na minha história.* Porque de tu ter aquela reação, embora eu não acredite que a gente nasça, seja do nascimento e acredito muito que é uma construção. Assim foi a forma dela dizer, sabe? *Que assim, eu achei legal quando ela disse que sabia desde do dia que eu nasci, porque foi diferente, talvez um instinto de proteção, de cuidado associar isso e ela dizer, né? Que foi desde o dia que eu nasci, que ela sempre observou os comportamentos e tal e que não era uma coisa que ela queria, porque ela tinha medo de que eu sofresse, mas que ela me amava, do jeito que eu era e que o que importava não era isso pra ela, o que importava era a pessoa que eu tinha me tornado!* E aí a gente simplesmente seguiu a vida depois desse dia. *E é uma coisa que para, parou, parou de ser um problema, porque você acaba se limitando, até com sua família, e eu passei a agir naturalmente, porque eu digo assim eu sempre pensei dessa forma, e quem de fato importa é a minha família.* Se eles sabem e eles estão bem, eu não devo nada a ninguém. Então, eu sou eu em qualquer lugar, *eu sou essa pessoa aqui contigo, lá em casa, na minha escola, no meu trabalho, eu não finjo mais ser uma pessoa, uma coisa que eu não sou, porque assim tudo que faltava era a minha família, saber quem eu sou, e quando eu falei, sim foi pra eles.* (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

Essa narrativa de Carlos é envolta em muita emoção, definitivamente eu não teria como não coloca-la na íntegra, a partir dela eu consegui visualizar todo o processo que ele enfrentou para contar a sua mãe, para dizer quem ele era, eu me vi na história dele, eu estou

escrevendo nesse momento povoado de sentimentos, pois eu te entendo Carlos (aqui eu falo diretamente a ti), eu sei como foi difícil, como nós passamos tanto tempo nos escondendo, sentindo medo, fingindo, não sendo a gente, na realidade não se reconhecendo no espelho, e é tão doloroso, é como se fosse uma montanha saindo de cima de ti, quando você pode finalmente dizer quem é, se libertar das amarras, e ser quem é.

Quando Carlos no início de sua narrativa fala sobre ser um aluno esforçado e estudioso, entendo e compartilho desse sentimento como sendo uma defesa, uma maneira até estranha de “compensar o fato de sermos gays”, como se isso fosse necessário ou o bastante para as pessoas não julgarem e não criticarem ou gostarem mais. Diversas pesquisas como as de Vergueiro (2016), Silva Junior (2010) e Castro (2014) apresentam reflexões sobre as formas outras que pessoas LGBTIA+ vem buscando de se enquadrarem nas normativas sociais, e nesse caso específico, através do sucesso na educação que esse enquadramento surge, como defesa.

“*Era uma máscara, um personagem!*” ao dizer isso, Carlos mais uma vez escancara um processo que vivenciamos ao tentarmos disfarçar, criar artifícios para não sermos notados, e para que as pessoas no entorno nos aceitem a partir de um personagem criado especificamente em um padrão cisheteronormativo (VERGUEIRO, 2016). Isso é extremamente doloroso de se fazer, deixar de viver, ou colocar de lado quem és para se enquadrar em um padrão não apenas binário, mas normativo, e ao final acabar percebendo que não tem como fugir, eles sempre te alcançam, você nunca será um deles, nunca estará suficientemente na norma.

Ao narrar sobre como foi falar para sua mãe quem era, ou na verdade de quem ele gostava, Carlos demonstrou as inseguranças de grande parte das pessoas LGBTIA+, a financeira, a dependência, que por vezes nos limita, e acaba por nos inferir um processo de auto repressão de quem somos, pelo medo da rejeição, da expulsão. Sedgwick (2007) em “A epistemologia do armário” me faz pensar sobre esse processo regulatório que vivemos em estar em um determinado espaço, e precisarmos “sair”, nos apresentar de alguma forma como se precisássemos da aceitação das pessoas para quem nós somos. Esse movimento faz parte da regulação e do controle e dominação existente dos corpos, enquanto um dispositivo potente de apropriação de quem somos e como devemos agir (FOUCAULT, 2021).

A mãe de Carlos então reage com uma pureza e singeleza ao externar que sempre soube, algo que me lembrou muito do que minha mãe me disse, que já sabia, lembro perfeitamente dela dizendo, quando reuni toda a família dizendo que queria contar algo, e ela já sabia o que era, ali eu nem consegui mais falar, apenas chorar. A ligação que temos com

nossas mães, a forma como elas nos entendem, está muito relacionada aos processos de feminilidade que vivemos, da representação que temos delas, e em contrapartida a distância de nossos pais, está também ligada a isso, de uma forma indireta como um oposto, conforme Bourdieu (2012).

Ao fim de sua narrativa, Carlos então diz que finalmente ele é ele mesmo em todo e qualquer lugar, ele não precisa mais se esconder atrás de nenhum personagem, ou de uma máscara. Esse processo de libertação então advém dessa reflexão e da vivência das experiências que de alguma forma possibilitaram o acesso e o entendimento de uma realidade muito além daquela que ele conhecia ou que eu mesmo conhecia.

Dessa forma, a minha narrativa, a de Carlos e de Paulo se aproximam ao relatarmos sobre nosso processo de leitura do mundo, como diz Freire (1996), e a partir de uma educação libertadora alcançada apenas na universidade, onde conseguimos nos entender, compreender como nossas identidades foram se formando modificando-se ao longo do tempo. Diferentemente, G. Rodrigues não traz em suas narrativas esse enfoque, na verdade, isso apenas se torna mais evidente quando ela narra sobre o ensino superior, e de forma bem mais sucinta, talvez até mesmo pelo seu próprio trilhar que ainda está em curso em se reconhecer e entender sua própria identidade.

4.2 Minha presença incomoda: os currículos nunca me acolheram...

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (LARROSA, 2021, p. 32)

Começar esse tópico conversando com Larrosa (2021) é importante para entendermos que as experiências por mais que partilhem de similaridades, possuem suas próprias singularidades, e para além, cada pessoa irá dar um sentido diferente para aquela experiência, pois ela é tocada de uma diferente forma. A experiência que Larrosa se refere, não é a que simplesmente acontece, mas é aquela que não acontece, que de alguma forma traz um significado mais particular, subjetivo, pessoal. Congruente a isso, essas experiências por mais que individuais nos permitem vislumbrar algo coletivo, a partir de uma reflexão do coletivo, pelo individual (FERRAROTTI, 2010).

Os acontecimentos que Larrosa cita fazem parte de alguma maneira da constituição dos/a docentes, através de uma compreensão deles/a de como determinadas situações e momentos modificaram suas trajetórias, e aqui em especial nos espaços escolares e curriculares, através de discursos e manifestações transgressoras ou excludentes.

Nesse momento, o currículo aqui em voga, ou no caso os currículos não foram espaços acolhedores, mas repressores, que de alguma forma tocaram e transformaram cada um/a dos/a docentes de forma a reorientar e ressignificar a trajetória de vida deles/a enquanto estudantes. Vivenciaram de diferentes formas, mas com particularidades similares e singulares, que fazem parte de uma experiência coletiva que agora irá ter um novo significado a partir do diálogo com seus pares.

Porém, apesar de em sua maioria as experiências serem pautadas em currículos excludentes, existem momentos, e em destaque para o ensino superior, em que eles/as conseguiram se entender e compreender o lócus da universidade como um espaço um pouco mais acolhedor, e um espaço em que era possível se abordar e problematizar essas temáticas.

A primeira narrativa que apresento é a de G. Rodrigues, que irá fazer uma lembrança de determinados episódios que a marcaram profundamente durante seu período escolar. Ela, corroborando com Carlos Humberto, trazem a percepção que o marcador social da raça veio antes da sexualidade e gênero, e assim sendo, ela narra sobre episódios de racismo no ambiente escolar.

*Eu lembro que eu e minha irmã caçula, que eu tenho um ano de diferença só dela, né? Nós estudávamos juntas na educação infantil e nesse tempo eu era muito esperta pra idade, pra série, né? Eu já sabia ler e tudo, e aconteceu que nesse tempo poderia reprovar nessa faixa etária. A minha irmã reprovou e eu pulei numa série. Então, a gente estudava junta, aí passou que ficamos dois anos de diferença de série. E eu lembro que eu era uma criança que eu gostava muito de estudar e as professoras me elogiavam bastante. **E essa questão de racismo pra mim, né? Primeiro nessa na educação infantil, percebi a diferença ainda ninguém me xingava de nada e tudo mais pra mim era tudo normal, isso foi acontecer no ensino fundamental, eu tinha uma amiga que ela era da minha cor. Ela era preta né? Como eu e o cabelo dela. Meu cabelo era sempre mais crespo, cacheadinho. E o dela era um crespo tipo quatro C que era mais afro mesmo e os meninos, as outras crianças caçavam conversa com ela, chamava ela de superchoque,** de não sei o quê **Mas comigo não acontecia isso.** Aí eu percebi que isso acontecia, **acho que é porque eu sempre fui uma criança muito séria, eu acho que desde criança não dava espaço pra ninguém falar nada comigo e eu era praticamente a mais inteligente da sala e ninguém falava nada comigo ninguém reclamava nada comigo mas reclamavam com ela e ela era minha amiga, e às vezes eu intervinha nessa situação.** Eu achava assim estranho **porque eu também era preta, mas nunca falava nada comigo. Aí eu não sabia porquê, entendeu?***

A narrativa de G. Rodrigues nos traz um novo elemento vivenciado por ela no espaço escolar, acerca da sua raça enquanto uma mulher preta. Ela narra que nunca vivenciou durante a educação infantil e o ensino fundamental episódios racistas, mas uma colega de turma sim. A análise e percepção dela é que isso ocorria por G. Rodrigues ser mais fechada, e ao mesmo tempo ser uma das melhores alunas da sala, o que dialoga com a ideia que abordei anteriormente sobre buscarmos o sucesso educacional como forma de compensação e defesa para outras questões sociais que nos permeiam.

A sua narrativa ainda indica que o cabelo da sua colega, por ser mais afro e então possuir uma maior presença do que o seu, que era alisado na época, era um dos principais motivos que os colegas de turma caçoavam e infligiam o racismo. Nilma Lino Gomes (2002a), então nos diz que o cabelo na sociedade brasileira, não é meramente uma parte do corpo, mas sim uma linguagem, um signo que representa algo e uma mensagem relacionada as questões étnico-raciais, que permeiam a construção da identidade negra, e portanto, é alvo do racismo e do preconceito, pois ele representa toda uma construção histórica e social. G. Rodrigues, prossegue sua narrativa falando sobre o cabelo, e o porquê do possível racismo inferido para a sua colega, e não para ela.

[...] Era, sim, com certeza, né? Porque era devido aos *aspectos africanos*, né? Da aparência dela que acontecia esses apelidos. ***Era por causa do cabelo dela, por causa da cor da pele dela. E futuramente também eu senti isso.*** A minha irmã também tinha isso, a minha irmã caçula também que ela tinha o cabelo bem mais crespo que o meu tinha caso de pessoas de outra colega da escola que era maior, ***ela também era preta, só que ela corria atrás da minha irmã e a minha irmã mais velha também, mas eu não sei se seria o caso de racismo, porque ela também era preta.*** (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

G. Rodrigues então aponta que os aspetos africanos, os fenótipos são os motivadores do racismo escancarado para com sua colega, e posteriormente com suas irmãs. E um ponto a se ressaltar é que outra garota negra estava sendo racista com sua irmã, e ao final da narrativa G. Rodrigues reflete que não poderia ser racismo, se a própria menina era negra. Acredito que possa ao fundo existir sim esse processo, mas vale destacar que a pessoa que mais é afetada pelo racismo, possivelmente poderia o replicar, da mesma forma que a pessoa que é vítima da homofobia poderia o replicar, penso e dialogo com Freire (1979, sobre o papel social de normatizar e tendenciar o oprimido, a ser o opressor, como mais um mecanismo de controle e dominação.

Continua narrando, mas agora sobre momentos em que ela sofreu o racismo no ambiente escolar.

Eu percebi um caso de racismo, em um evento da escola onde ia ter um desfile, uma coisa assim das pessoas de gincana que tem desfile, né? Aí falaram, ah Giovana é muito bonita, poderia colocar ela pra desfilarmos e tal, aí falaram, não mas é bem melhor colocar outra coleguinha ali, porque fica assim mais bonitinho e tal. E eu percebi que era porque eu era preta. Certo? E essas questões de desfile de escola sempre teria que ser no caso padrão. Entende? E eu sempre tive assim um complexo de inferioridade. Eu sempre me achei inferior aos outros. A não ser que explicasse por causa da minha condição humilde da minha família, né? Aqui às vezes eu era a mais pobre financeiramente da escola e também o aspecto da minha cor né? De ser preto, então eu sempre achei que eu fosse inferior aos outros. Atualmente estou mudando isso agora, mas eu sempre achei que eu era inferior aos outros tipo assim a opinião dos outros era mais importante do que a minha. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

O episódio narrado por ela, remonta a ideia de um padrão social eurocêntrico, ao qual a raça branca então é vista como bela, como o modelo a ser seguido, e por ser uma garota negra ela não seria esse padrão de beleza para o desfile. G. Rodrigues apesar de não ter tido nenhuma palavra dita a ela sobre isso, entendeu nas entrelinhas as motivações que não levaram a sua escolha. Gomes (2002b, p. 42) denuncia “a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza”, foi o que provocaram historicamente o discurso de beleza e da padronização das pessoas, impondo então os corpos negros como feios e fora da estética “normal”. G. Rodrigues, reflete sobre o seu processo de (auto)reconhecimento enquanto pessoa negra.

Toda a minha família a minha mãe ela é da semente indígena meu pai é preto a minha mãe tem um cabelo liso e aí meu pai tem o cabelo crespo, né? Mas todos os filhos da minha mãe nasceram com cabelo crespo, todos nasceram pretos, digamos assim, com aspectos mais negrosos. E a minha irmã, minhas irmãs mais velhas, houve aquele processo de alisamento de cabelo e tudo mais, quando eu tinha doze anos elas alisaram meu cabelo também e eu fiquei com esse cabelo alisado, acho que até os quatorze anos, depois disso aí eu deixei ficar crespo mesmo, mas minhas irmãs mais velhas tem o cabelo liso, não conseguiram. E na universidade quando eu entrei na universidade eu abri a minha mente. Tipo assim foi aí que eu assumi mesmo a minha negritude. Porque eu vi que na universidade as pessoas são assumidas, a maioria das pessoas são assumidas com questões da raça, então foi lá que eu comecei a soltar meu cabelo que até então não soltava o meu cabelo e que eu passei a me chamar de preto, e não mais de morena escura e tal. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

G. Rodrigues precisou alisar o cabelo a partir de influência de suas irmãs para se adequar a esse padrão branco que estabelece quem deve ou não ser belo, e qual o tipo de cabelo que é considerado bonito, e pela referência colonial estabelecida o cabelo crespo então é o cabelo ruim (GOMES, 2002a; GOMES, 2002b). Apenas quando adentra na universidade é

que ela se entende, e um processo de conhecimento de si se estabelece, ao ver-se representada em outras pessoas é que ela se liberta e assume seus cabelos crespos, e também começa a se identificar enquanto uma pessoa preta.

Voltando pra educação básica. *Sobre a questão de questões de raça, até que tem porque tem a lei né? Nas escolas tem que ter um ensino de afrodescendentes e tudo mais. Aí em algumas datas comemorativas a gente se vê representada nessas questões. Mas durante o ano não é. Não é contínuo sobre a questão da sexualidade, não. Em nenhum momento. Em nenhum momento as escolas do município, do estado também.* Acho que agora talvez seja mais aberto a isso, mais a opção certo. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

Quando perguntei para G. Rodrigues se em algum momento ela havia visto sobre questões de raça e sexualidade em sua trajetória escolar, ela me diz que não, apenas em datas comemorativas, e sugere que isso se dá por conta da obrigatoriedade a partir da lei 10.639/03 que obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira, porém ela reflete que isso ocorre apenas em datas comemorativas.

Oliveira e Nascimento (2021) chamam isso de “Pedagogia do Evento”, na qual o que acontece nas escolas é apenas uma ação pedagógica pontual em referência a obrigação de se trabalhar com determinada temática, e essa realmente não está inclusa no ambiente escolar e nem nos currículos, sendo abordada apenas para eventos como maneira de cumprir determinada obrigação legal/social que a escola tem.

Já em relação as questões de sexualidade, ela diz que nunca viu nada acerca disso, o que corrobora com a ideia dos currículos pautados em narrativas hegemônicas que excluem essa temática. Currículos que não só não estão prontos, como preferem ignorar a entrada da mesma no espaço escolar (LOURO, 2014, 2018). Ao ser perguntada se não se sentiu representada ou reconhecida no espaço escolar, ela narra,

Sim, não senti, *porque eu acho que se eu tivesse essas temáticas de sexualidade principalmente, nós não teríamos tantos casos assim de pessoas preconceituosas com relação a essas temáticas, com relação as pessoas que são como nós.* Nós que somos dessa maneira, talvez se tivesse as pessoas que estão, e que estão digamos assim estão no armário elas poderiam se sentir mais à vontade para ser quem elas são de verdade. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

A reflexão que ela realiza é sobre o papel de reconhecimento de si no espaço escolar ao qual muitas pessoas não consegue se entender por desconhecimento nos seus âmbitos sociais, e a escola apenas se torna mais um desses espaços, tal qual narra Carlos e Paulo, G. Rodrigues também sentiu essa falta por não conseguir se conhecer dentro desse espaço, além

disso, a falta dessa temática apenas torna essas questões ainda mais subalternizadas e vistas como anormais e estranhas para as pessoas que não as vivenciam.

Paulo Henrique narra também sobre como viu as questões de gêneros e sexualidades dentro do espaço escolar.

*Olha pra não dizer que eu nunca vi nada sobre gênero e sexualidade, a única coisa que eu lembro muito vagamente, era nas aulas de ciência, no ensino fundamental ou no começo do ensino médio, mas era a única coisa que eu conseguia absorver que tinha, era quando se tratava de doença sexualmente transmissíveis e se falava mas com a carga muito grande de preconceito ainda. As pessoas só botavam as fotos das doenças e elas só dizem é isso e isso e isso. Naquele tempo também tinha uma formação das pessoas passarem e orientarem sobre o preservativo, mas não a respeito da sexualidade. Só dizia pra evitar doenças. Era isso que o pessoal comentava. Mas outra coisa não. E aí também a respeito da minha condição, né? Porque na minha época eu via livros de ciências que tratavam daquelas síndromes em que a pessoa tem síndromes cromossômicas, que a pessoa no cromossomo ou é a mais ou a menos, aí eles desenvolvem tal condição. Mas também de uma forma muito estereotipada, muito uma forma patológica de tratar. **Eles viam a doença, eles não viam o indivíduo ali, a pessoa.** Eu até botei na minha monografia, pois eles botavam a pessoa com a tarja nos olhos e numa posição assim pra mostrar olha esse aqui é o modelo de pessoa que tem isso e isso, e aí nisso eu também fiquei muito assustado, né? Porque a gente fica pensando inúmeras coisas, que a gente liga logo a nossa condição a doença. **E também na época o pessoal ainda queria tratar/tratava homossexualismo, não era nem homossexualidade, tratava como se pudesse curar. Muitas vezes falava, ah mas leva na igreja que isso aí cura não sei o quê. A questão da homossexualidade que o pessoal chamava de homossexualismo.** Ou então dizia ah mas isso aí é porque nunca ficou com mulher, no caso de homem como se fosse alguma coisa assim que mudasse, porque não experimentou algo ou porque era uma coisa como o pessoal dizia antigamente, era um demônio ou era um espírito ruim, entre outras coisas. (PAULO HENRIQUE, 2022, meus destaques)*

Paulo em sua narrativa apresenta que durante o seu período de escolarização, essas temáticas não eram abordadas, e apenas as prevenções de doenças é que eram colocadas em pauta, e de uma forma bastante estereotipada, isso faz parte de uma construção curricular entorno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1997, que trazia o ensino voltado para uma educação sexual, que visava apenas a prevenção de doenças e evitar a gravidez.

Os livros de ciências por mais que tivessem menção sobre as questões de sexualidades, ou mesmo de gênero, sempre foram pautados em uma ideia biológica e que tratava sobre isso focando apenas na reprodução humana e na apresentação então desses sistemas e órgãos, conforme Bandeira e Velozo (2019) identificaram.

Carlos então vem narrar sobre o seu processo de pertencimento e reconhecimento, primeiramente enquanto um homem negro e, posteriormente enquanto um homem gay.

Então assim, é engraçado isso porque como é que eu não me percebia enquanto gay, e me percebia enquanto pessoa negra, que não era uma percepção que eu tenho hoje, mas assim o fato do meu grupo, do meu ciclo de amigos, da minha turma não ter outras pessoas negras me fazia me sentir diferente, eu não associava essa diferença com a questão da minha sexualidade que eu não entendia. Mas eu sempre relatei a questão do ser preto, do ser diferente, porque de cara era a primeira coisa que marcava. Então todos os meus amigos eram brancos, brancos, dois deles eram loiros, e os outros brancos. Eu fui ter um amigo negro na minha sala de aula, assim de turma já na antiga sétima série. Então assim foi um olhar da educação infantil até chegar na sétima série e é um tempo enorme e era uma menina inclusive, pra mim o que que eu lembro assim que me machucava muito, sempre as piadas, as brincadeiras, então nas brincadeiras que falava sempre de preto eu era o único preto, então eu era o único que me doía. Então nisso, eu lembro que algumas vezes eu agia até com violência, porque era a maneira que eu encontrava de colocar isso, de reagir. Então era sempre as brincadeiras de preto, era sempre as piadas, e isso mexeu muito com minha autoestima, porque eu não me sentia bonito, eu não me sentia, e não é que eu não me sentisse aceito, mas o fato de da minha autoestima, o fato de eu não me perceber como outra pessoa, me perceber como os demais, né, do grupo. Fazendo parte do meio, isso fazia com que eu me retraísse, com o que eu me policiasse, sabe. Eu desejo a ser o outro e não quem eu era. E assim, isso é uma coisa que acabou lá na adolescência quando juntou a questão, o fato de eu já ter uma imagem muito negativa de mim, não ter assim, não ter autoestima, não me sentir, não ter essa a minha identidade, não é valorizada, mas eu não valorizar a minha identidade, não me ver como bonito assim de maneira a se auto reconhecer. Isso de maneira bem simples. E aí quando isso encontra com a questão da sexualidade lá na adolescência, então assim eu me retraio e eu me afastei das pessoas, eu me afastei dos meus amigos. Então eu não digo que eu tive uma adolescência conturbada, mas eu me fechei numa concha sabe, essas duas coisas se encontraram, já o proteção, isso, porque eu já vinha de um processo, então eu me afastei dos meus amigos, porque na adolescência as pessoas começam a formar os seus grupos, então eu sentia, eu me sentia diferente pela questão do ser negro e quando eu me percebi, que eu entendi que eu era diferente de alguma forma em relação a sexualidade, essas duas coisas se juntaram aí. Porque que eu digo que elas se juntaram? Porque aquelas pessoas que conviveram comigo na minha infância, ao longo do meu ensino fundamental todo, quando eles também chegaram na adolescência, eles começaram a perceber que de fato eu era diferente de alguma forma. E ninguém quer ser o amigo do menino gay. Porque se você é amigo do menino gay, você é gay também. Ou então você está com aquele menino gay, entendeu? Eu já vi de um processo meu, que era o ser negro e do nada eu encontro um processo dos outros que não era meu, eu não digo que não era meu porque era como eles me viam, eu era um menino gay, eu não entendia o que que era isso, mas assim, então quando tu encontra as duas coisas na adolescência eu me fechei mesmo. Eu lembro que nesse período que eu estava lá na sétima série e oitava série, eu me fechei completamente pros meus amigos, eu me fechei até um pouco pra minha família, eu continuei sendo aluno dedicado, porque isso era uma coisa que eu fazia com que eu me protegesse dos outros, que eu tivesse alguém pra me proteger também, mas eu me afastei dos meus amigos. Eu não tenho tantas lembranças assim com esse grupo de amigos, e foi algo muito interessante, porque assim eu sempre fui visto por ser um aluno dedicado eu sempre fui muito ativo. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

A construção identitária de Carlos em um primeiro momento se deu a partir do ser negro, em sua narrativa ele cita que é algo que logo se vê, pois está marcado na pele, e por conta das piadas, brincadeiras e do bullying que sofreu ele acabou se retraindo e tendo sua autoestima reduzida, algo semelhante ao que ocorreu com G. Rodrigues. Gomes (2002a) então aponta que esse processo parte dos padrões estabelecidos com os grupos brancos e europeus, ao qual são as referências e os padrões estéticos, e assim aqueles/as que fogem a isso não fazem parte e sentem-se inferiores.

Entretanto, a partir da adolescência é que Carlos começa a se perceber enquanto um homem gay, e como em uma narrativa anterior ele refletiu, esse processo talvez tenha se dado pela falta de referência ou contato em entender realmente o que seria ser gay, e apenas quando mais velho é que ele começou a ter essa compreensão e principalmente no espaço escolar a partir das relações estabelecidas com seus colegas.

Em dado momento então, o ser gay, ou como Carlos narra, o ser diferente de alguma forma começa a afetar e incomodar, as piadas então não se direcionam mais unicamente a raça, mas agora um novo marcador emerge. Ele começa a se policiar, a controlar, e a criar então um personagem para não ser afetado acerca dessas questões, e nesse momento a sua identidade é tensionada para outras construções, por não se ver e nem se perceber nesse processo, como Hall (2013) reflete, “quem precisa de identidade?”. Carlos então continua narrando acerca dessa percepção.

*Nesse momento o ser gay ultrapassou o ser negro, porque assim é uma marginalização muito maior você ser preto, você consegue não ser motivo de piada por ser preto, as pessoas fazem piada, elas fazem, mas é uma coisa muito, não é uma coisa que é para as pessoas que não são pretas, passa até despercebido, porque elas não percebem, é estrutural é como se fosse natural é piadinha, é brincadeira sendo que na verdade não é. **E quando você é gay você é vítima das piadas, das brincadeiras homofóbicas são brincadeiras e é muito explícito sabe? É aquilo que te machuca mesmo que te pega de cara, não tem como tu não perceber, não tem como a pessoa dizer que é uma brincadeira, é um, é como se fosse um tapa na cara mesmo entendeu?** Você ser vítima das piadas, sabe? das pessoas se afastarem. Então isso não tem como você amenizar. É aquilo ali, pronto. **Então passa a marcar de fato ali, naquele momento quando sabe no que eu te falei do quatorze, quinze anos, treze nessa faixa que eu estava na antiga sétima série, que é onde começa a de fato isso se sobressair em relação ao ser negro.** (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)*

Carlos nesse ponto narra que a partir da sua sétima série ocorreu a virada em sua identidade, na qual a sua sexualidade ultrapassa a sua raça, ou seja, o preconceito agora que o afetava mais era o segundo, pois aquilo estava mais escancarado e ao mesmo tempo era mais aceito pela sociedade e por todos em seu entorno. As brincadeiras então assumem um novo

status de subalternização, ao qual para ele é como se fosse “um tapa” por serem ainda mais latentes e marcados em sua vida.

Lembro-me de me reconhecer também como alguém diferente no ensino fundamental, e tal qual Carlos, nos amedrontamos, e começamos a focar mais no que as pessoas pensam da gente, do que realmente o que nós pensamos de nós mesmos. E assim como Miskolci (2017), esse processo é doloroso e faz parte de um engendramento que nos coloca em padrões praticamente inalcançáveis.

G. Rodrigues também narra sobre seu próprio percebimento enquanto uma pessoa LGBTQIA+. Destaco que dentre ela, Carlos e Paulo, suas narrativas foram as que menos se enfocaram nas questões de gêneros e sexualidades, ocasionado isso por dois motivos, um primeiro por conta de a questão racial adentrar em destaque, e o segundo, por ela ainda está se entendendo e fazendo parte do seu processo de construção identitária.

Eu me considero uma pessoa que está no meio termo [em relação a definição de sexualidade]. Porque assim, como é recente pra mim algumas questões e algumas situações eu sou aberta. Por exemplo, minha família sabe, na universidade, tudo. Porém na escola eu ainda não me abri assim em questão, na escola. Por exemplo, porque eu sou professora de crianças. E eu vejo que na escola, por ser professora de crianças, eu, e também em relação aos outros professores, eu vejo que é algo, um grande preconceito. Então eu não me senti ainda à vontade pra me abrir geralmente, só na escola, mas não é possível que eles não saibam, né? Porque tantas pessoas que conhecem outras pessoas então eu não me sinto assim à vontade ainda de falar abertamente que eu sou uma pessoa, que eu sou homossexual digamos assim, se relaciona com outra mulher, é uma questão que eu estou trabalhando aos poucos, porque eu me assumi recentemente, digamos que em dois mil e dezenove eu fiz a prova da UEMASUL, aí conheci minha companheira no dia da prova do vestibular, aí nós viramos amigas e tal, começamos a nos relacionar e tudo. Nós moramos juntas atualmente. Mas eu vejo que é um bloqueio meu ainda que eu preciso superar. Eu preciso ultrapassar. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

Diferentemente de Carlos e Paulo que já apresentam uma propriedade e defesa de quem são, e de suas identidades e posições dentro da população LGBTQIA+, G. Rodrigues ainda está se percebendo em um espaço de conhecer e saber quem é ela própria. Esse processo de (auto)formação faz parte dos espaços em que ela está presente, como Dominicé (2010) pontua.

G. Rodrigues afirma que apesar de já ser “assumida” para todo mundo, em seu espaço escolar enquanto docente ela não comenta, ou nunca abordou sobre a temática, pois afirma que isso faz parte de um bloqueio seu que ela precisa superar. Isso me fez lembrar algo que já relatei nesse texto, quando fui questionado por uma aluna sobre ser gay ou não.

Parece ser algo tão simples de dizermos, até mesmo porque isso já é externado em outros espaços, mas o frio na barriga está lá presente, e o medo de falar e de expor é gigante.

A narrativa de G. Rodrigues ainda nos permite entender como o espaço escolar é repressor e assustador, não permitindo que ela externar isso. Louro (2014) afirma que a escola e os/as docentes não estão preparados/as para lidar com isso, ou não querem, e excluem de todas as formas pessoas e temáticas relacionadas as questões de gêneros e sexualidades, e isso se reflete até mesmo em seu corpo docente, que de alguma forma é subalternizado a não se posicionar e conseguir se impor enquanto pessoa LGBTIA+.

Sobre isso Paulo também narra que em sua escola o espaço não é nada acolhedor, e o mesmo não consegue abordar ou trabalhar sobre essas temáticas.

É se fala hoje muito em família querendo excluir as pessoas LGBTQIA, mas como se elas não tivessem famílias, não formassem famílias, não fossem famílias, mesmo indivíduos ou coletivo e querem excluir esses temas da escola. Nesses dois anos que eu trabalho, eu nunca consegui aplicar alguma coisa relativa a isso e nunca tive nenhum treinamento, nenhuma formação relativa a isso. E sinto muito essa problemática, né? Que a gente tem hoje em dia essa questão dessa polarização, direita e esquerda e principalmente nessa questão de direito que as pessoas assumem uma questão muito desrespeitosa conosco acham que nossas causas são coisas desse tipo e isso eu não concordo porque só quem vive, quem se identifica que sabe o que é que passa, então excluir esses temas porque acha que antes não se discutia e agora não deve se discutir isso eu acho é uma coisa totalmente excludente. (PAULO HENRIQUE, 2022, meus destaques)

Na escola em que atua há dois anos, Paulo nunca conseguiu trabalhar sobre nenhum tema acerca de diferenças e ainda nos relata que não houveram treinamentos ou quaisquer menções acerca disso. Conforme Sacristán (2017) e Apple (2006), a escola e o currículo são espaços carregados de construções sociais, e portanto, reflexo direto da sociedade, dessa forma nesses espaços as questões citadas não adentram, pois não é do interesse que elas sejam visibilizadas ou trabalhadas, possibilitando então uma manutenção do *status quo* de subalternização.

Paulo ainda cita o momento político em que vivemos, relacionando então a ascensão do conservadorismo e de ideias que visam normatizar e excluir ainda mais a população LGBTIA+. A pesquisa de Silva, Oliveira e Carvalho (2020) denunciam que a garantia dos direitos LGBTIA+ se tornou ainda mais difícil após a eleição presidencial de 2018 e da externalização de “opiniões” preconceituosas que ganharam agora destaque e respaldo a partir de representantes no governo. Dessa forma, a escola também sente esse efeito se tornando um campo ainda mais difícil e político.

Paulo então narra uma experiência na escola ao qual foi questionado sobre um assunto pessoal que em nada afetava seu profissional, mas isso inquietou a gestão e ele foi chamado a atenção. Em sua narrativa ele demonstra extremo incômodo quanto a isso.

*Na época eu tinha um namorado, aí esse namorado eu tirei uma foto e botei no meu WhatsApp. E aí me chamaram a atenção pra isso. Disseram que as crianças estavam perguntando pros pais quem era aquela pessoa. E aí quiseram que eu tirasse a foto, não tirei a foto, mas isso me trouxe várias coisas, eu fui taxado como mau professor, como se eu não tivesse ou já quisesse causar confusão logo quando eu estava entrando na escola e isso me deixou muito chateado tanto é, que eu quase não conseguia fazer os planejamentos e ministrar as aulas, aí eu estava fazendo um pouco triste. Não vou dizer depressivo, mas sim um pouco triste, porque justamente a minha monografia foi sobre esse tema e quando eu cheguei na escola, poucos dias depois e ser chamado atenção sobre isso. Eu fiquei assim bem bem chateado aí deu que até hoje eu sinto um ranço de algumas pessoas, principalmente essas pessoas que são tidas como de direita por parte da escola. Mas eu estou conseguindo desenvolver meu trabalho, só **que como eu falei ainda não tive a oportunidade de tocar nessa temática do gênero e da sexualidade** que está lá bem no começo do meu histórico escolar no título da minha monografia, **mas também não desisti. Espero que essa situação mude pra que a gente possa realmente dialogar sobre as nossas sexualidades, sobre as nossas vivências, para que as pessoas não nos enxerguem como um bicho de sete cabeças que chega e as pessoas não sabem como lidar.** (PAULO HENRIQUE, 2022, meus destaques)*

Percebe-se na fala de Paulo, o controle que é exercido pelos nossos corpos faz parte de um dispositivo que Foucault (1979) em “Microfísica do Poder” no alerta sobre a vigilância que existe para com a sexualidade, e como são utilizadas armadilhas para proibirem e reprimirem as pessoas que fujam aos padrões de dominação. Carlos também narra sobre um momento onde a escola não o acolheu, logo no início da sua docência.

[...] a minha primeira experiência na docência lá em dois mil e nove, foi com crianças de um ano de idade. **Então eu era o professor homem de crianças.** Sim. Então isso foi uma loucura numa escola de zona rural. Porque como assim? **Esse homem vai cuidar dos meus filhos?** E no caso era berçário, era assim na zona rural, eles tem uma mistura muito grande. Eu tinha crianças de um ano, eu tinha um aluno de oito meses. **E assim, quando eu cheguei eu era um, eu era o único homem na escola. E aí a diretora quando me recebeu, eu cheguei, eu entreguei a carta, ela meio que não sabia o que dizer e ela perguntou se eu não queria ficar na portaria da escola.** Eu tava na universidade, né? Então eu tava todo empoderado. Eu me sinto muito empoderado. E eu falei assim pra ela, é o seguinte, eu vim como professor, fiz uma seleção, está como professor e se a senhora não me quer aqui exercendo a minha função que é de professor, a senhora me devolve pra Secretaria de Educação, e aí ela disse: não, né assim professor, mas vamos fazer assim você vem amanhã que eu vou conversar com o pessoal da secretaria. No outro dia eu fui lindo e maravilhoso trabalhar né, já tinha ido na Secretaria de Educação e a Secretaria de Educação: não, ele vai pra lá pra sala de aula, ele vai dar aula, ele fez concurso como professor e ele vai

assumir a turma. E eu comecei, né? *E aí uma semana depois alguns pais meio que se manifestaram e aí foi a Secretaria de Educação, da Secretaria de Educação teve que ir na escola fazer uma reunião com os pais e explicar que não existia nenhuma diferença entre o professor homem e a professora mulher, e que eu tinha feito uma seleção e que eu ia dar aula lá.* E nesse episódio especificamente foi muito engraçado, porque assim *até o final do ano letivo, eu é que fazia os momentos de brincadeiras, os momentos que era a socialização com todas as crianças, na recepção, eu é que fazia as musiquinhas, então assim, esse momento acabou ficando comigo e que eu levo muito até hoje essa lição, dessa primeira coisa que emergiu, o fato de ser homem e estar dentro da escola que é engraçado que não foi nem inicialmente o fato de ser um homem gay.* Foi só o fato de ser homem nesse momento, não se olhou inicialmente pra minha sexualidade, que é uma coisa que vai aparecer lá depois, que os alunos eles, eles gostavam tanto de mim que depois que eu saí, tinha aluno que a mãe ligava, ligava pro menino falar comigo de tanto que tinha sido apego. E engraçado que *não surgiu nenhuma questão relacionada ao ser gay, nesse primeiro momento. Porque eram crianças, ou seja, o preconceito não está, não nasce do preconceito, não está lá, a gente vai construindo, então foi o primeiro ponto, preconceito inicialmente foi por eu ser homem e não por eu ser um homem gay, o preconceito, as situações né, as coisas vão acontecendo lá na frente.* Você começa a viver, a lecionar pra crianças maiores e que elas começam a perguntar. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

Sousa (2011) em sua pesquisa nos alerta e sinaliza isso que Carlos relatou, apenas por ser um homem ele não poderia estar naquele espaço em especial com crianças pequenas, ademais que existe uma construção social de que esse papel não é para o homem, sendo uma função mais feminina, além do receio e medo de formas de violências sexuais que podem ocorrer por parte da figura masculina. Nesse sentido, posso vislumbrar o forte papel reprodutor das divisões e hierarquizações de gênero que a diretora realizou, talvez por seu processo formativo, mas também pelo espaço e pelo currículo ali posto.

A contradição é combustível para a mudança e para a produção de outros currículos, a partir das relações e decisões empreendidas nos espaços escolares, conforme Sacristán (2017) reflete. O currículo parte de determinações sociais, porém o mesmo não necessariamente possui uma dependência hierárquica, ademais que pode e é modificado em cada caso e espaço específico, a partir das micro realidades, independente se para perpetuar os discursos ou modifica-los.

Esse conflito natural (SACRISTÁN, 2017), faz parte do processo de desconstrução dos currículos, pois a partir deles é que as realidades sociais entram em choque, e as contradições, alternativas e outras opções surgem e emergem tomando de conta do currículo e da sua produção por meio dos agentes que ali o fazem, como aconteceu com Carlos, que ao

tornar-se resistência, conseguiu superar e enfrentar as barreiras impostas a ele, de maneira a exercer um excelente trabalho.

Em sua narrativa, algo a se destacar, foi que sua sexualidade nesse instante, não foi o ponto de questionamento, mas sim a sua simples presença enquanto homem e figura masculina naquele espaço feminilizado, com crianças pequenas, ademais, que essa figura do homem é vista nos anos finais, ensino médio e até mesmo no ensino superior, como Sousa (2011) identificou, e não na educação infantil.

Recordo-me de minha primeira experiência na educação e em sala de aula ter sido como estagiário em uma creche, com uma turma de maternal II de crianças entre 03 e quase 04 anos. A diretora logo que cheguei já conversou comigo, me alertando que eu deveria tomar o maior cuidado com o que eu fizesse, e nunca deveria levar as crianças ao banheiro ou ficar só, pois isso poderia ser ruim com as famílias. Lembro que com o tempo em alguns momentos a professora titular precisava me deixar só, e eu assumia a sala e exercia um excelente papel, tanto que as famílias começaram a gostar e confiar em meu trabalho, entretanto, a diretora continuava a me questionar e dizer que eu deveria tomar cuidado. Depois descobri que ela até tentou me enviar de volta para a SEMED, e nisso eu reflito que as vezes um dos principais preconceitos não vem da comunidade escolar externa, mas da que está cotidianamente na escola, como a gestão ou corpo docente.

Carlos então narra sobre como lidava com a questão de ser gay no espaço escolar, quando as pessoas o perguntavam acerca disso.

Você é casado, você namora? Porque são coisas que eles vão perguntando, e por serem crianças, às vezes você não quer falar ah não, eu sou gay, né? Você cria um receio muito grande de você dizer quem você é pra aquelas crianças, por medo da família, por medo da escola, embora a escola, por exemplo, todos os lugares que eu passei eu deixe sempre, deixei muito claro. Não, quando perguntavam, não, não, não, eu não gosto de mulher, eu não tenho namorada pras crianças. Pras crianças eu nunca falei, eu nunca falei e aí John, é que aí eu vou colocando assim, eu comecei na creche, na creche eu não falei, depois eu fui professor alfabetização de primeiro e segundo ano, eu não falei, eu não sei se por medo disso que eu te falei, né, de não saber como falar ou de como os pais iriam reagir, e depois eu fui trabalhar com crianças de quarto ano, de quinto ano e nenhum desses momentos com criança eu cheguei a dizer que eu era gay, entendeu? Embora eu nunca tenha afirmado ser uma coisa que eu não era, né. E eu não sei se isso foi por medo, assim agora que tu está me perguntando, é que eu estou raciocinando sobre isso, porque em nenhum momento eu pensei assim racionalmente, sinceramente é uma questão de proteção sabe? De medo de sofrer preconceito, mas em nenhum momento eu falei sobre isso. Os meninos, as crianças menores, elas não perguntam, sabe? Elas não levam isso e aí agora que eu estou falando, eu lembro que eu dava aula numa turma de segundo ano e uma vez um aluno me perguntou se eu

*era gay e eu perguntei assim por que que tu quer saber? Aí ele falou assim, não é porque a minha mãe falou que o senhor é gay né? Aí a minha reação pra ele foi: mas o que que tu acha que é gay? Aí ele olhou pra mim: gay gay que não é homem que é mulher, né? Aí eu falei assim pra ele, mas tu acha que eu sou mulher? Aí ele fala: não, o senhor está vestido como homem, mas a minha mãe falou que você é gay. Aí ele saiu e foi brincar. Né? Então assim com os pequenos a única situação, que agora eu estou falando, eu me recordo foi essa, eu sempre tive uma relação muito boa com os pais e eles nunca me questionaram, né? Embora dentro da escola eu sempre tenha deixado muito claro assim pros meus colegas, pras pessoas, pros professores, pros outros adultos, e eu já trabalhei com crianças de sexto ao nono ano também, e eles perguntam, professor, cê tem namorada? E assim, eu nunca tratei de maneira explícita, mas eu sempre falava assim, namorada não. Como assim professor não tem namorada, e engraçado que eles tem muita vergonha, de perguntar. **Eles sabem da resposta. Entendeu? Eles sabem da resposta. Só que eles não tem coragem de fazer a pergunta. Porque eles é que se sentem constrangidos.** (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)*

Carlos sentia receio em falar para suas crianças quem ele era, ou no caso da sua sexualidade especificamente, isso por medo da reação as famílias como se fossem questionar a competência dele, da mesma maneira que aconteceu com Paulo em sua experiência. Isso ocorre como se fosse uma justificativa para de alguma forma conseguir acusar por ele ser quem é. A escola é resistente, ela não acolhe e muito menos respeita sobre essas questões. Os currículos postos são pautados em processos excludentes de dominação (LOURO, 2014).

Quando perguntado se era gay, Carlos preferia negar ou apenas omitir sua identidade, pois não se sentia seguro no espaço escolar, ou tinha a liberdade de falar acerca disso. Fico pensando como todas as narrativas aqui se encontram ao relatarmos as nossas inseguranças em abordarmos e sermos quem somos em nossos espaços formativos, em como a nossa presença, mesmo após sermos agora docentes é incômoda, e ela não é respeitada ou aceita, o que nos leva a esse movimento de esconder e reprimir quem somos de alguma forma.

Destaco em sua narrativa ainda, que apesar de atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, o que para Carlos era mais um fator de não falar sobre isso, e nos narrar que talvez as crianças nessa idade não se importe tanto com isso, ele acaba lembrando e refletindo que houve um momento em que o perguntaram sobre ser gay, e sua narrativa nos tensiona a ver como a influência da família afeta o que as crianças entendem e como elas se posicionam, o garoto ao questionar se Carlos era uma mulher, nos leva ao estereótipo e a ideia da masculinidade e virilidade que tanto é imposta como compulsória para todos os homens (BOURDIEU, 2012), e aqueles que demonstram traços, trejeitos, são tidos como mulheres.

Quando questionada se de alguma forma ela trabalhava ou via práticas acerca das questões de Gêneros e sexualidades no seu espaço de trabalho, G. Rodrigues narra algo que se assemelha a Carlos, por entender que a pouca idade é um fator ao qual as questões não podem ser abordadas ou não devem.

É uma coisa que não surge ainda não surgiu com essa turma [falar sobre gêneros e sexualidades] no caso de crianças de primeiro ano, mas eu creio que é no terceiro ano mais ou menos, eu acho que seja necessário. [...] Não tão grande, não tão aprofundada. Acho que às vezes só a questão de falar que precisa ter respeito e que homem se relaciona com homem e mulher e mulher tudo bem. Porque eles mesmo com certeza devem ter algum parente ou alguém que é homossexual. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

G. Rodrigues em sua narrativa deixa explícito que para ela, existem certos níveis e idades que as questões de gêneros e sexualidades podem e devem ser abordadas em sala de aula. Dessa forma ela prefere não realizar em sua prática, porém, ao perceber questões como brincadeiras ou formas de bullying, ela intervém e tenta dialogar com as crianças (em outro trecho da entrevista ela destaca isso), explicitando que as crianças podem brincar ou usar o que quiserem, independente do seu gênero.

Ainda, Sacristán (2017) aponta que as diferentes instâncias dos currículos apesar de teoricamente serem interdependentes, na prática não ocorre, por conta de todo o caráter subjetivo que cada docente atua dentro do espaço escolar e da sua sala de aula, ademais que utilizam e partem das relações e conexões que são estabelecidas no contato direto com os/as estudantes e com os conteúdos que previamente deveriam ser ensinados, mas por vezes podem sofrer alteração, dependendo da necessidade ou propriamente da forma e construção que o/a professor/a realiza.

Apple (2006) coloca que a área do currículo faz parte de um processo de aperfeiçoamento e orientações que visam a melhoria da sociedade, porém isso faz parte de uma atividade social que tem apenas o interesse da manutenção das diferenças e das hierarquizações existentes, como forma de perpetuação a longo prazo dos papéis sociais. Desse modo, o processo de escolarização é visto como primordial seja para a alienação, seja para construção de uma reflexão crítica acerca dos discursos.

Pensando nesse ponto, é na escola e por meio dos currículos que podemos tensionar e problematizar ideias postas como verdades absolutas, através de um processo de compreensão e desconstrução. Porém, também não podemos dizer que é algo fácil, ou uma solução simplista, ademais que conforme Louro (2017, p. 61) nos diz: “Diferenças, distinções,

desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva”.

A escola não foi e ainda não é um espaço acolhedor das diferenças, mas sim um local que desde o processo de entrada faz uma divisão de diversas categorias que buscam normatizar e enquadrar em padrões (MISKOLCI, 2017) as pessoas. Seguindo nesse mesmo direcionamento o currículo faz parte dessas divisões e classificações, conforme vimos anteriormente, a partir dele se determinam quais conteúdos devem estar em voga.

As instituições e as práticas escolares vão criando um ambiente e situações que naturalizam concepções de gêneros e sexualidades, pondo e enquadrando as pessoas em normativas que são tidas como normais e naturais, a partir de fatos culturais postos como únicos e imutáveis, que precisam ser seguidos como “uma missa” (LOURO, 2014).

Aquilo que meninas e meninos podem fazer são definidos na escola, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*.” (LOURO, 2014, p. 65, destaques do original). A escola não te liberta, mas ela te aprisiona a partir de um processo de classificação e engendramento que te categoriza como normal e anormal, e a partir desse momento aqueles/as que fogem a essa normalidade heteronormativa são estimulados/as a entrarem no padrão e se adequarem, e se isso não for suficiente ou não atingir o objetivo, essas pessoas são excluídas e subalternizadas até o ponto do silenciamento.

G. Rodrigues então narra sobre sua percepção acerca de como ela consegue ou não abordar sobre isso em sua prática, e ao mesmo tempo nos traz uma de suas experiências.

Eu trago as questões à tona quando é possível, porque o município ele cria né? Tem vários projetos que a gente tem que trabalhar e tem que alfabetizar e às vezes não dá tempo nem de alfabetizar, pois tem projeto demais. E acaba que o dia a dia fica meio que corrido. Mas eu sempre trago essas questões. E os livros também, alguns livros eles já são interdisciplinares, alguns livros já trazem muito essas questões de raça, mas não de gênero e sexualidade aliás tem um livro de história e de geografia que nós estávamos falando sobre famílias, e tinha as fotos lá de vários tipos de família. Tinha fotos de família que era só o pai e a mãe, de duas mulheres, de dois homens e tudo. E aí eles alguns perguntaram, tia, essas famílias aqui? Eu falei, são as configurações de família. Qual desenho mais parece com a sua família? Ele foi falar. Eu, pois é, tem famílias que são formadas assim, ó. Tem duas mulheres que namoram, que são casadas e que são da família, tem eles com dois anos, às vezes as crianças moram com os avós, aí eles foram vendo. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

Ela inicia já se justificando que existem inúmeros projetos e não consegue por vezes abordar acerca dessa temática, e eu a entendo, realmente a escola já apresenta uma demanda imensa de temas e conteúdos que são tidos como mais importantes, e selecionados para serem trabalhados e possuírem destaque, esse é o efeito do currículo normatizador que seleciona o que pode ou não ser estudado (APPLE, 2006).

Entretanto a resistência vai se dando nos entrelugares, e assim G. Rodrigues o faz quando aborda sobre determinado conteúdo presente já no currículo formal, mas com uma perspectiva mais plural e das diferenças, trazendo um pouco da sua percepção. Apesar de não falar diretamente acerca disso, sua prática então apresenta resistência, demonstra ser uma prática que privilegia as diferenças em determinado nível. Então ao refletir sobre sua própria prática, ela se entende como uma professora ainda em formação.

Eu vejo que eu estou sendo uma professora em formação, digamos assim o meu primeiro ano dando aula, eu tô aprendendo na prática. Eu vejo que tem muitas coisas ainda que eu preciso melhorar e que eu estou construindo. E eu percebo que eu preciso inserir mais sobre essas questões. Eu vou me organizar direito esse ano, vou planejar aulas e conteúdos que sejam mais abrangentes com respeito a essas situações [raça, gêneros e sexualidades]. Porque eu me vi perdida um tempo aí sem saber o que fazer e tal e também a gente vai perguntar aí ninguém sabe de nada, nem me explica direito pra gente. (G. RODRIGUES, 2023, meus destaques)

Mesmo tendo ciência de que acaba excluindo ou ignorando questões em sua prática, G. Rodrigues apresenta interesse e desejo por abordar, tentar de alguma forma inserir isso em seu cotidiano escolar. Talvez pelo receio e medo ela ainda não o tenha feito com mais ênfase, e isso se justifica por toda a normatização que o espaço escolar produz, ao não acolher e não abordar em nenhum documento curricular acerca disso, como a BNCC, retirando então sua obrigatoriedade.

Paulo também possui uma narrativa semelhante à de G. Rodrigues, porém a dele infere que em seu espaço escolar é ainda pior, e ele não consegue de forma alguma abordar, mesmo que nos entrelugares, acerca dessas temáticas.

Não, na verdade nesses dois anos eu nunca tive a oportunidade de falar. E nunca teve uma formação voltada ao professor para trabalhar esses temas, é como se quisessem excluir mesmo da escola, e os sistemas dizem que as famílias é que tem a responsabilidade nesse caso né? E isso acaba sendo prejudicial porque a gente não tem como abordar essas temáticas. (PAULO HENRIQUE, 2022, meus destaques)

Os sistemas de ensino realmente não querem que essas questões sejam abordadas ou visibilizadas. As seleções de conteúdo, como já afirmei anteriormente tem um propósito em excluir e segregar determinadas questões e pessoas. E as escolas e os currículos então não dão abertura para que isso seja falado ou visto, conforme Paulo vem experienciando em sua escola.

Ao observarmos essa narrativa, e como se constroem as práticas e os currículos, entendemos que os processos excludentes se propagam de forma natural nos espaços escolares, impedindo que docentes possam agir, ou quando tal o fazem, são reprimidos e recriminados, o que acaba afastando o desejo e a vontade de abordar essas temáticas nos currículos.

“A educação, infelizmente, até hoje se constituiu em um conjunto de técnicas que busca fazer o Outro ser do jeito que a gente quer” (MISKOLCI, 2017, p. 55), a partir de um padrão normativo que não respeita de forma alguma as individualidades, singularidades e existências diferentes dos seres humanos.

Os currículos são forjados a partir da ideia de padronizar e regular os corpos que dele fazem parte. Meninos devem fazer coisas de meninos, e meninas as coisas de meninas, não se pode falar sobre gênero, não se pode falar sobre prazer, não se pode falar sobre sexualidade. Todas essas questões são reguladas a partir do processo do estado em dominar e querer que todos/as sejam iguais, e pensam de uma forma unitária, a partir das ideias que os grupos dominantes tem, e desse modo historicamente esses grupos buscam uma visão tradicional e ocidental do que é ser um homem, do que é ser uma mulher, e das divisões existentes, como já abordei anteriormente

Fico inquieto quanto a isso, pois em todos os espaços e currículos que fiz parte, de alguma forma eu fui tensionando e utilizando de subterfúgios para abordar sobre essas questões, e nunca fui questionado, ou colocado como inferior, ou incompetente. Ao comparar com as narrativas de Paulo e Carlos, então percebo que sempre tentei fazer tudo com excelência, para que nunca houvesse uma margem de questionaram nada sobre meu trabalho ou como eu estava lidando em sala de aula, e isso faz parte de um currículo que sonha e resiste, como Paraíso (2015) define.

Paulo narra, tal qual G. Rodrigues, que apesar de não conseguir abordar sobre, ele tem o desejo e a necessidade de visibilizar em seu espaço escolar esses temas.

Sim, eu falaria porque este é um compromisso que a gente faz até com nós mesmos, que eu já me formei e já trabalhei isso na minha monografia e eu acredito que eu vou trabalhar isso até o resto da vida. Agora nesse momento

específico eu vejo muita dificuldade porque eu vejo muito silenciamento por parte dessa escola onde eu estou trabalhando. *E aí eu sou muito silenciado, mas na verdade tenho problema também das questões políticas porque essa escola está dessa maneira e a política hoje em dia também não facilita pra que se trabalhe esses tempos. Porque as formações das secretarias, elas não chegam a respeito desses temas para nós trabalharmos, elas não chegam até nós professores se existem né?* Então é uma questão mesmo da própria mentalidade, desse discurso até de ódio que se tem nas políticas, que tratam como kit gay, que nós vamos ensinar as crianças a fazer sexo e várias outras coisas. *Eu então acredito que se houver mudança realmente, se eu tiver oportunidade de trabalhar eu trabalharei, mas também a mudança tem que partir tanto da escola como das políticas, porque senão dificulta muito o professor e ele pode ser processado, só por estar fazendo o seu trabalho, e isso é uma coisa muito ruim,* porque você se dedicar de segunda a sábado só pra você trabalhar suas aulas, e chegar alguém e te processar por algum motivo que você tem todo o direito de trabalhar isso é uma coisa injusta, e atrapalha muito, mas com certeza eu se eu tiver a liberdade eu com certeza trabalharei. (PAULO HENRIQUE, 2022, meus destaques)

Essa narrativa de Paulo apresenta então o principal obstáculo que ele enfrenta, o medo e reação tanto da escola como da família, ao citar que não existem políticas públicas para que esses temas sejam inseridos, e por conta de todo o estigma existente ele sente-se receoso em abordar e ser criticado ou questionado, confirmando então o que Apple (2006) nos afirma acerca do papel que os sistemas externos tem em influenciar, dominar e controlar como os espaços educacionais são formados.

Porém, a faísca está lá, o tensionamento em poder falar, trabalhar sobre essas temáticas como sendo algo inerente a Paulo, e isso se torna ainda mais potente pelo desejo dele de mostrar para as pessoas quem é, como uma maneira de naturalizar sua presença, e possibilitar que de alguma forma isso não se torne algo mais estranho, e todos/as possam entender que as pessoas LGBTIA+ são gente como as demais.

Carlos então narra sobre sua prática, e afirma que seu processo na docência é marcado por quem ele é, e não tem como ser desassociado, como tentaram fazer com Paulo.

Eu começo a questionar. *Então assim, a minha história de vida, quem eu sou enquanto o homem preto, enquanto homem gay me faz ter uma prática diferente em sala de aula, diferente no sentido de fazer com que os meus alunos entendam que antes de qualquer coisa nós somos iguais dentro das nossas diferenças, né?* A gente precisa entender que o outro é diferente mas nós somos iguais enquanto seres humanos, enquanto seres humanos nós somos iguais e dentro da nossa humanidade nós temos as nossas diferenças de cor, nós temos as nossas diferenças de identidade. Então toda a minha prática é marcada por isso. *O meu exercício da docência é marcado por isso pelas minhas vivências, pelas marcas que eu levo enquanto homem preto enquanto homem gay em busca de uma prática que seja mais próximo do respeito a essa diversidade, de entender e fazer com que os meus alunos percebam que o conhecimento que a gente estuda pra ter um emprego, a gente estuda pra ser gente também, pra ser humano, pra ser pessoa que*

respeita o outro, que respeita o meio ambiente, sabe? Porque quero que meu aluno não só lá na frente tenha um emprego, eu quero que ele se perceba enquanto pessoa, enquanto ser humano, que eu acho que a educação tem a ver com isso, *que é algo que os meus professores me ensinaram, talvez não da maneira assim tão clara que eu tenho hoje, mas eles me ensinaram uma coisa que pra eu ser gente eu precisava aprender, eu precisava estudar, eu precisava me apropriar do conhecimento, só assim eu conseguiria ser gente, era essa a expressão que eles usavam.* Eles nunca falaram e talvez eu tenha tido muita sorte, porque eles nunca falavam pra mim de emprego, de trabalho. Eles sempre falavam desse ser gente, desse ser alguém, talvez até associada a ter alguma coisa, mas também no sentido de conhecimento mesmo, e aí na minha prática, é sempre voltada pra isso, pra que o aluno perceba que por tu saber as quatro operações não é só porque eu preciso saber as contas, porque num concurso vão me cobrar isso, não, é pra eu saber por exemplo que se eu ganho alguma coisa, tenho que saber o valor dela no mundo real. *Então assim eu preciso que o meu aluno se entenda nesse mundo, que ele olhe pra matemática por exemplo, que ele entenda que a matemática serve pra ele perceber enquanto pessoa enquanto gente, e aí às vezes, embora os temas de racismo, questão de diversidade, eles nesse contexto político* que a gente vive hoje eles não apareçam no currículo de maneira tão clara, de maneira tão perceptível, mas a gente é capaz de levar esses temas. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

Dominicé (2010) afirma que as marcas que são deixadas em nosso processo formativo são fortemente influência de pessoas que estiverem conosco em nossas trajetórias, e para Carlos foram seus professores, que sempre o incentivaram e tentaram apresentar para ele as possibilidades que a educação proporciona para a libertação (FREIRE, 1979). A prática de Carlos então, em sua visão, é marcada por quem ele é, e não pode ser retirada! Nesse sentido, ele tenta em seu cotidiano possibilitar que as crianças compreendam acerca das questões subjetivas que marcam nossa formação e constituição enquanto pessoas, mas também possibilitar que elas se localizem e se entendam em determinados lócus na sociedade, refletindo acerca dessa posição.

Carlos não quer apenas que seus/suas alunos/as aprendam apenas por aprender, mas que tenham um objetivo, uma intencionalidade, um potencial transformador, que suas vidas sejam alteradas e melhoradas a partir do seu contato e da forma como ele está atuando em sala de aula. Então a prática de Carlos é envolta em quem ele é, em amor e no potencial que ela pode possibilitar (FREIRE, 1996).

No entanto, Carlos também não está isento das repressões e dominações que os currículos tensionam e provocam.

Me recordo que há dois anos, a gente estava voltando da pandemia, eu estava trabalhando em matemática com os meus alunos, eu estava trabalhando estatística, eu estava fazendo, e eu preparei uma sequência relacionando matemática e português dentro do tema de estatística e aí a gente ia trabalhar gráfico, porcentagem. E *eu trabalhei com um livro chamado Na Minha*

*Escola Todo Mundo É Igual, e isso em português né? Eu usei isso em português e matemática. eu trazia vários dados sobre questões sociais de preconceito, discriminação, e um dos gráficos que eu apresentei pros meus alunos era sobre discriminação de gênero dentro do nosso país em tal período. E eu fui chamado na escola porque uma mãe, ela foi reclamar do material que eu tinha usado, que ela falou que eu estava trabalhando sobre gênero, aquele tema não era pra tá sendo trabalhado com as crianças, que a escola não era o lugar praquilo e que no livro que eu abordei tinha uma parte que falava assim, é um livro em formato de poema. E aí ele falava assim “tem até um que gosta de outro igual, mas tudo bem”. Então assim era um poema que a única referência que fazia a questão da identidade sexual era isso, mas de maneira tão leve, e uma estrofe, que eu não vi problema nenhum. Nos questionamentos que eu fazia na minha sequência de atividades eu nem falava sobre isso. Eu abordei outras questões e talvez até por medo realmente, eu não tenha falado sobre essa questão da identidade sexual. Eu falava sobre gênero, sobre as coisas que o poema trazia, sobre respeito a etnia, a quem é gordo, magro, quem veio de outro país e tal. E eu não falava sobre questão de identidade. E exatamente já pensando nisso, no que a gente, nos questionamentos que poderiam ser feitos, e mesmo assim eu fui chamado na escola pela coordenadora porque ela queria que eu tirasse do livro, eu mandei o livro em PDF pras famílias pelo WhatsApp e tal, e ela queria que eu tirasse a página do livro do PDF que falava sobre, que tinha esse trecho do poema. Ela queria que eu tirasse essa parte. Aí eu falei pra ela assim, que eu não poderia arrancar uma página do livro, mesmo que fosse em PDF porque eu estaria violando a obra de alguém e que eu não faria isso. Mas que como ela estava me pedindo com tanta delicadeza que ela foi assim com mil dedos me explicar porque no momento político que a gente vive não sei o quê, entendi, não concordei, eu não esperava que ela me defendesse do exército, não, não tem nada demais. Mas falei, o que eu posso fazer né? Eu não vou trabalhar o livro que vocês inclusive pediram que a gente trabalhasse com o livro, eu vou fazer o quê? Eu vou trabalhar só o texto eu vou suprimir a parte, essa parte, e assim eu fiz. Fui lá, tirei da plataforma, tirei do WhatsApp, passei só o texto no PDF. E lá no de matemática, eu fico até rindo, porque é uma coisa muito onde que veio isso, né? Eu tive que tirar as questões que focavam o gráfico que era sobre gênero, então eu não, eu não abordei o gráfico, eu fui lá e eu tirei as questões sobre gênero, eu tirei uma pergunta que eu fazia se eles concordavam, porque era uma matéria de jornal e na matéria tinha os dados mostrado em gráfico. E eu tive que tirar todas que falavam sobre vida, todas. Então assim eu tinha uma sequência de dez aulas que eu tive que mudar ela toda. porque uma mãe foi lá dizer que eu não podia, que a escola estava trabalhando gênero, e dentro do livro estava falando sobre questões, nas palavras que a mãe usou, “tava falando sobre homossexual, sobre gay”, então assim, dentro da escola, a gente, eu já vivenciei esse tipo de situação relacionada a minha prática e porque eu sempre busco levar os temas, não necessariamente tá lá dentro da matemática, mas eu posso levar um gráfico falando sobre violência contra a LGBT. Se eles perguntarem o que é LGBT, eu vou ter que explicar o que é LGBT. Então assim, é a minha fórmula, de **o meu ser docente não se separa do meu ser homem gay**. Não tem como eu fazer isso, eu não posso dentro de sala de aula ver uma situação de discriminação sexual e eu me abster. o aluno não vai me perguntar o que é homossexual e eu não explicar. se eu ver ele fazendo um xingamento e falando viadinho, bichinha, eu não questionar e intervir é impossível, vai contra quem eu sou. Então assim, a minha prática ela é permeada por isso por quem eu sou enquanto sujeito fora da sala de*

aula. Assim não se separa. Não tem o professor Carlos Humberto e o Carlos. Eu sou isso. Eu sou o todo dentro da sala de aula. A minha prática é permeada por pelas minhas experiências e pelas minhas vivências.
(CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

Através da narrativa de Carlos, percebemos como a temática de gênero é vista como um grande tabu, ao qual o professor estava trabalhando sobre outras questões de conteúdos com seus/suas alunas, e foi questionado sobre esse trabalho apenas por um pequeno trecho de um poema que estava imerso em todo um objetivo, que não tinha como centralidade abordar sobre essa temática em específico.

A narrativa ainda demonstra como os/as docentes LGBTIA+ possuem receio em abordar sobre essas temáticas, ao passo que a escola se apresenta então como um lócus de repressão e insegurança, por mais que essas questões estejam presente e emergentes, os espaços escolares e os/as sujeitos/as que dele participam, preferem ignorar, para que isso não seja visto ou questionado, exercendo um poder e vigilância (FOUCAULT, 1979).

As instituições regulam através das construções e reproduções macros que a sociedade encaminha por meio das relações sociais e trocas que ocorrem, e em consonância a isso, os currículos, e aqui voltados para os conteúdos abordam de forma binária e excludente essas questões, não só camuflando situações, mas violentando e perpetuando processos ainda mais agressivos.

Trabalhar e partir de um currículo pautado nas ideias binárias de gêneros e sexualidades não é mais aceitável e possível, ademais que a multiplicidade de identidades e sexualidades estão emergindo com força agora. As pessoas que por toda a vida viveram nas margens e fronteiras, agora não suportam mais esse local, e desejam transgredir o mesmo, alçar novos espaços. Dessa maneira, a escola e os currículos não podem limitar-se a unicamente acolher, mas precisam problematizar e questionar os espaços e o *status quo* dessa binaridade.

Observando atentamente todo esse processo histórico da escola e do currículo, percebemos que os mesmos estão totalmente direcionados e construídos para a exclusão, a segregação, e ousar dizer até ao preconceito, contudo, apesar de todo esses processos hierarquizantes, como ainda os espaços escolares, os currículos e as escolas conseguem florescer a partir das diferenças?

Nesse sentido, é necessário o desconfiar, o questionar, o problematizar as coisas simples, os gestos mais corriqueiros e tidos como banais, pois o engendramento dos corpos se construiu não a partir de um processo super complexo, mas de um processo simples e natural,

que foi aos poucos “encucando” situações, discursos, falas e construções que por serem naturalizadas, tornam-se ainda mais difíceis de serem percebidas e desconstruídas.

Para Carlos, não foi apenas ruim ter sido questionado pela mãe do aluno, mas não ter recebido o devido apoio da escola, que teoricamente deveria ser pautada no respeito as diferenças, e as possibilidades de abordar sobre as múltiplas temáticas. Carlos não se sentiu incomodado apenas pela retirada do conteúdo, mas sim “violentado”, era como se quisessem o tirar daquele espaço, como se o apagamento que ele viveu durante toda sua escolarização estivesse se repetindo agora, e ele resiste a isso, ao dizer que “*o meu ser docente não se separa do meu ser homem gay*”.

Eu sou incapaz até na universidade, mesmo na universidade, e eu não pergunto se o aluno é gay, mas se eu tenho um aluno que claramente pra mim ele é homossexual, eu viro fã, eu digo que eu sou fã dos meus alunos que são gays, porque ele tá naquele lugar e eu sei que ele vai chegar num lugar, ele vai, eles, eles vão chegar num espaço que só a presença dele significa alguma coisa, e eu quero que todos os meus alunos cheguem, mas aquele que te carrega uma marca assim de uma minoria eu quero muito mais que ele chegue, eu quero que ele ocupe, porque eu sei que pra ele chegar lá ele passou por coisa que por mais que ele fale a gente não consegue entender, porque só quem viveu, quem passou, quem carrega aquelas cicatrizes, aquelas marcas, ele consegue saber assim o nível de tudo pra ele tá naquele lugar. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

Ao narrar acerca de sua experiência enquanto professor da universidade, Carlos afirma com convicção que admira e se orgulha de estudantes LGBTIA+ estarem naquele espaço, pois ele sabe por experiência encarnada que o trilhar até aquele local é extremamente doloroso, e por vezes impossível de ser vencido. Então quando pessoas LGBTIA+ acessam, é algo que deve ser visibilizado, celebrado, pois por muito tempo nossa presença foi ignorada, excluída, e apenas por estar ali, ela está incomodando, ela está demonstrando resistência, por mais que ainda seja silenciada de alguma forma, não tem como nos apagar, não adianta tentar remover os conteúdos, pois não tem como nos remover, nos retirar desses espaços, e como Carlos narra, ele continuará falando sobre isso, por mais que existe resistência.

Então ao refletir sobre o que viveu com essa experiência, Carlos pondera,

Quando você chega lá, que tu vê a tua coordenadora, ela não sabe nem como falar contigo primeiro, que é a primeira coisa. *Ela veio falar com a delicadeza tão cheia de dedo, com medo delas, dela parecer estar sendo homofóbica. Então assim, a primeira coisa eu senti na fala dela que não é porque você é gay, não é por isso, foi a mãe que veio, e aí nesse caso especificamente ela coloca a questão do contexto bem naquele, naquele período que os bolsonaristas tavam naquela da ideologia de gênero, que num sei o que, né? E ela: eu sei que você é um excelente profissional, eu não vi nada, só que a mãe veio e aí a mãe é do jeito que tu sabe. ela é ligada*

com esses grupos bolsonaristas. Então assim, não foi enquanto professor, eu me senti violado pela coordenadora e pela escola. *Porém, eu tentei entender o lado dela, embora eu quisesse que a coordenadora me abraçasse e dissesse assim, se a gente apanhar, mas nós vamos apanhar junto.* Era isso que eu queria ouvir, dela. A mãe veio aqui, mas nós não vamos mudar nada, porque não tem nada de mais lá, e não ela tentar não comprar briga, entendeu? Entendo ela, entendo o fato dela não querer comprar uma briga maior com questões políticas bolsonaristas e tudo, mas não concordo porque assim, eu me deixei ser violável naquele momento que eu fui lá, que eu tirei uma coisa que não tinha nada a ver, *é como se eu tivesse tirando uma, como se eu tivesse assim me anulando porque quando ela diz assim: essa parte do poema que mostra que tá falando é como se ela dissesse assim, tira o professor também porque o professor é gay ela tava tirando aquela parte lá da sala de aula, mas tinha uma coisa que ela não podia tirar, que era eu.* E ela tava pedindo, ela não tinha como pedir pra me tirar, eu tava lá. Então assim, o quanto que também *a nossa presença ela é faz fronteira*, sabe? *Ela é uma trincheira porque eu posso até não trabalhar aquele conteúdo lá daquela forma que foi, mas eu tô lá, eu sou presença dentro da sala de aula e dentro da sala de aula se o aluno perguntar eu vou responder, eu vou falar, eu vou dizer sabe?* E a gente espera que a escola abraça, embora na maioria das vezes não aconteça. (CARLOS HUMBERTO, 2022, meus destaques)

“Vamos apanhar juntos!”, era isso que Carlos queria, que ele precisava, depois de tantos anos de resistência e sofrimento, de silenciamento, mas novamente a escola não o fez, negou a ele como nega a tantas outras pessoas o apoio e o suporte, e preferiu seguir por outros caminhos que mais uma vez apenas reforçam o processo histórico de exclusão, principalmente ligadas ao novo contexto que vivemos de conservadorismo e extremismo.

Não era um conteúdo que estava sendo questionado ali naquele momento, mas era o próprio Carlos, era ele enquanto gente, era como se a mãe tentasse o retirar dali, não apenas negando sua existência, mas dizendo que ela não era necessária. E quando ele nos diz que ela poderia tirar tudo, menos ele, ali Carlos então chegou à essência do currículo sonhador que tanto Paraíso (2015) nos diz, é o currículo forjado a partir de nós enquanto docentes, que apesar de todos os obstáculos estamos ali presentes! O conteúdo pode não estar, pode não ser aceito, mas eles tem que nos “engolir”, tem que aceitar a nossa presença incômoda a todo momento, e somos nós que seremos resistência.

Como Carlos narra, “*eu sou presença dentro da sala de aula*”, “*a nossa presença ela faz fronteira*”, não existe a chance de nos retirar dali. Depois de tantos anos de silenciamento, não há mais como nos ignorarem, e mesmo com os constantes ataques, nós resistimos, seja com nossos desejos de questionar como Paulo, dos entrelugares como G. Rodrigues, ou do enfrentar diretamente como Carlos. Ser docente LGBTIA+ não é apenas ser professor, é ser vida, é ser existência, é ser uma marca constante no espaço escolar, e como tal, não podemos nos silenciar perante diversas violências que existem.

Todos/a nós sofremos isso em nossas vidas escolares, fomos silenciados/a, não nos sentimos representados/a, só conseguimos nos reconhecer enquanto sujeitos/as identitários na universidade, enfrentamos as múltiplas violências que estão presentes nos cotidianos escolares e não vamos parar por aqui, mas vamos fazer fronteira, vamos ser luta perante todas as pessoas que de alguma forma tentam nos manter em lugares de subalternos e ainda buscam nos amedrontar, nossa presença não apenas existe, nossa presença incomoda!

4.3 Eu semeio o que foi narrado: o produto da pesquisa

Ao me ver pensando e refletindo sobre o produto, foram necessárias incontáveis noites para chegar a um produto que pudesse tentar sintetizar toda a potencialidade que essa dissertação trouxe com as narrativas dos/a docentes LGBTIA+. E como eles/a narraram, a escola possui muita resistência em abordar sobre as temáticas de gêneros e sexualidades, então torna-se necessário agir pelos entrelugares, transgredir e ir abordando sobre essas questões nas cotidianidades.

Dessa forma, o Diário Pedagógico então se efetiva como produção para nortear docentes de maneira geral que atuem nos anos iniciais acerca de práticas que possam ser realizadas e estejam no cotidiano, para que essas questões adentrem nos espaços escolares, seja de maneira mais direta ou indireta. As práticas sugeridas partem de reflexões empreendidas pelos/a docentes aqui em voga, e de experiências que tive ao longo dos anos em minha prática docente.

O Diário Pedagógico está então organizado em um primeiro momento com uma conceituação didática acerca do que é o gênero e sexualidade, trazendo um pequeno esquema para simplificar a diferenciação, levando em consideração que existe no senso comum uma confusão acerca dessas duas categorias, o que se faz necessário diferenciar, para um melhor trabalho por parte dos/as docentes.

Imagem 06: Capa do Diário Pedagógico.



Fonte: Acervo do autor (2023).

No primeiro momento, apresenta indicações de vídeos para fomentar a discussão e formação docente, e em um segundo momento apresenta vídeos que possam ser exibidos em sala de aula, e assim consigam de alguma forma proporcionar um debate e um impacto mais efetivo. Os vídeos possuem links, para serem clicados, ou QR Code, para ser escaneado, já que o produto também pode ser impresso, ou trabalhado e enviado de forma digital.

Imagem 07: Página da indicação de Vídeos.

5

Indicações de Vídeos

Os vídeos a seguir foram selecionados pensando em reflexões provocadoras que eles possibilitam. Nesse sentido, solicito que você assista a todos antes de prosseguir. Espero que possa refletir a partir das narrativas que são apresentadas. Os vídeos são para sua formação no *Ciclo 01*, e no *Ciclo 02* são para exibição em sala de aula.

Ciclo 01 – Docentes Vestido Novo (Youtube)

Vestido Novo (Vestido Nuevo, Espanha) é a história de Mario, um menino de 8 anos, que chega a sua classe vestida de menina. A partir daqui, entre a saudade Margarita, a diretora, o psicopedagogo, o pai dela, Santos e sua grande amiga Elena, vão fingir saber o porquê de tal parceria. Mario não vai facilitar para ele.

Link: [Vestido Novo \(link para Youtube\)](#) **QR CODE** 

SCAN ME

Fonte: Acervo do autor (2023).

Apresenta então 08 (oito) sugestões de práticas pedagógicas para serem realizadas e refletidas com as crianças, de 1º a 5º ano do ensino fundamental, apontando possíveis caminhos a serem seguidos, e conversas a serem dialogadas para que determinadas temáticas e percebimentos por parte das crianças sejam produzidos.

As práticas sugeridas estão organizadas com um nome/tema para identificar; trazem um objetivo geral para possivelmente ser alcançado com a prática, de maneira que ajude o/a docente a entender como poderá complementar ou modificar essa sugestão para adaptar a sua realidade; logo após aponta a sugestão da prática, com uma pequena descrição de como poderá ser realizada e quais as atividades que podem ser geradas a partir dela; por último traz uma breve reflexão sobre as possíveis desconstruções que podem provocar e possibilitar.

Imagem 08: Imagem da página de sugestão da prática pedagógica para o 1º ano.

1º ano do ensino fundamental

Nome/Tema:

Desenhando o seu próprio corpo!

Objetivo:


Perceber o seu corpo enquanto produção social de determinado espaço e cultura;

Sugestão da prática:

Conversar com as crianças sobre o corpo delas, perguntando como elas entendem ele e qual sua importância para elas. Em seguida pedir que elas desenhem o corpo delas, e tudo que elas usam no dia a dia nele. Após esse momento, realizar uma roda de conversa, apresentando os desenhos, e indicando junto delas os elementos que apareceram.

Reflexão

Essa prática poderá possibilitar que as crianças entendam com o corpo delas faz parte de determinada cultura e sociedade, e que os elementos que elas utilizam podem estar relacionados as questões de gêneros e sexualidades, como as roupas, acessórios entre outras coisas.



Fonte: Acervo do autor (2023).

Esse Diário então é a materialização dessa pesquisa, para que de alguma forma ela possa alcançar outros espaços além dos acadêmicos, e seja semente no chão da escola que germinará e possibilitará que outras sementes nasçam e propaguem, permitindo que as diferenças sejam abordadas, acolhidas e respeitadas nos espaços educacionais, nos currículos, e que muitas crianças não sofram da mesma forma que eu, Carlos, G. Rodrigues e Paulo sofremos. Esse produto é nossa semente, e nossa singela contribuição para todos/as aqueles/as que ainda passarão pelas escolas e poderão ter uma trajetória diferente da que tivemos.

5. O REGRESSO DE POSSIBILIDADES DA VIAGEM...

- E quando estiveres consolado (a gente sempre se consola), tu te sentirás contente por me teres conhecido. Tu serás sempre meu amigo. Terás vontade de rir comigo. E, às vezes, abrirá a tua janela, pelo simples prazer de abri-la... E teus amigos ficarão espantados de ouvir-te rir olhando o céu. [...] Naquela noite não o vi partir. Ele saiu sem fazer ruído. (SAINT-EXUPÉRY, 2015, p. 86 e 87)

Chegou o momento de nossa partida, e quando digo nossa, é por não estar mais sozinho. Eu iniciei essa jornada solitário, sem entender muito bem aonde iria chegar. Juntos/as conseguimos, passamos por todos os planetas, tivemos conhecimentos potentes, e definitivamente terminamos ela completamente transformados/as, não somos e nunca mais seremos os/as mesmos/as que antes disso. Da mesma maneira que o Pequeno Príncipe precisou partir, algumas despedidas são necessárias, eu me sinto ao mesmo tempo feliz, e tão triste... Não sei ao certo onde esse texto irá ressoar, mas eu sei que ele não ficará apenas por aqui, que tudo que escrevi terá alguma contribuição, seja para uma população (LGBTIA+), seja para alguém.

As narrativas docentes não apenas trouxeram práticas pedagógicas carregadas de intencionalidades, mas trouxeram vidas, experiências que formaram e transformaram a vida de cada um/a dos/a docentes aqui. Os currículos vividos não foram acolhedores e muito menos representativos, mas ao contrário, foram espaços de produção de desigualdades, de exclusões e de extremas violências, que normatizaram, reprimiram e amedrontaram a nossa vida ao longo de nossas trajetórias.

Nós produzimos as diferenças no espaço escolar, a partir de todos os procedimentos e relações que envolvem o ensino e a aprendizagem, mas para além, isso faz parte de um sistema que envolve o currículo e as normativas exteriores, que apenas nos conduzem para determinadas questões e que provocam e ocasionam nessas constituições. “A gente aprende a ensinar como se ensinar fosse um processo bem-sucedido em que no final, todo mundo pensa como você, age como você e vive como você.” (MISKOLCI, 2017, p. 55).

O ensinar então torna-se violento não apenas sobre o outro estranho, mas sobre mim mesmo que construo e reproduzo de forma agressiva as normativas que me foram impostas também de forma violenta e abrupta como verdadeiras e únicas, e assim perpetuando um processo de exclusão e segregação.

Entretanto, foi também através dos currículos que conseguimos a libertação, conseguimos nos entender. Os currículos apesar de possuírem em sua maior totalidade um potencial destruidor, também traz um potencial libertador e sonhador (PARAÍSO, 2015) que

permite a resistência. Pensando então nisso, é necessário que eu resgate meus objetivos e problema que nos guiaram nessa viagem, antes de partir.

O primeiro objetivo, *constituir um debate sobre a construção do movimento LGBTIA+*, esteve mais presente no Planeta da Rosa, e lá eu apresentei em um primeiro momento pesquisas de pessoas LGBTIA+ no campo da educação, e como essas pesquisas impactaram e fazem parte de um legado de construção e luta por direitos mínimos para a nossa existência em espaços educacionais, sendo essas pesquisas abertura para todas que virão depois. Logo em seguida passamos por uma análise acerca do surgimento do movimento LGBTIA+ relacionado aos movimentos feministas, e como estes ajudaram a constituir um campo mais denso e forte de debate sobre as questões de gêneros e sexualidades. Encerramos nossa passagem por uma crítica acerca de como o movimento encaminhou e focou em determinadas pautas e demandas.

Esse objetivo então teve como uma de suas principais centralidades, debater sobre como se deu a construção do movimento por meio de processos de luta de pessoas LGBTIA+, mas ao mesmo tempo de novas formas de exclusões que acabaram seguindo um padrão heteronormativo (MISKOLCI, 2017) geradas a partir desse novo olhar. O movimento focou tanto em conquistar direitos, que obviamente eram necessários, mas perdeu de vista outras questões relevantes para a desconstrução de muitos dos discursos excludentes, que poderiam aliar e contribuir na luta.

O foco no campo legislativo acabou superando o do campo social e cultural, e quando tais direitos foram alcançados em algumas partes do mundo, começaram a serem questionados e vistos como desnecessários. Essa atuação, de acordo com o Colling (2013, 2015) não levou em consideração outros aspectos que contribuiriam para a desconstrução dos preconceitos, e assim sendo, acabou se formulando sobre um alicerce frágil que é constantemente posto em prova, como o que aconteceu após os movimentos conservadores ganharem mais visibilidade no Brasil.

Colling (2015) então aponta uma sugestão a partir da educação, como uma forma potencial de conseguir adentrar nos meandros sociais e permitir um espaço de discussão e compreensão por parte da sociedade, sobre a importância não só dos direitos LGBTIA+, mas da nossa existência. Porém, como ele afirma, essa operação não é e nunca foi simples, devido a toda a resistência existente na educação e espaços escolares, como os currículos que excluem e subalternizam. Ademais se isso se efetivasse, seria um avanço na luta do movimento LGBTIA+ e não só na garantia, como na efetivação dos direitos, através da desconstrução de discursos normativos e preconceituosos.

Destarte a isso, então chegamos ao meu segundo objetivo, *problematizar o currículo enquanto dispositivo de normatização, regulação e transgressão/libertação*, presente no Planeta do Geógrafo, ao qual em um primeiro momento entendemos o que é currículo e suas fundamentações conceituais, para depois adentrarmos nas teorias curriculares que se estabeleceram ao longo dos anos, e como os estudos de gêneros e sexualidades foram inseridos ou são vistos nesses currículos, trazendo ao final sobre a potencialidade do currículo vivo, (re)produzido a partir das práticas pedagógicas daqueles/as que fazem parte da escola.

O currículo então é entendido como um espaço de normatização e seleção a princípio de conteúdos (SACRISTÁN, 2013), mas com o passar do tempo, esse campo começa a se tornar interesse dos grupos hegemônicos, ao verem o potencial regulador e reprodutor que o mesmo possui, ao passo que afeta e atinge milhões de pessoas. Apple (2006) então nos alerta sobre como esses currículos começaram a serem utilizados para dominação e reprodução de discursos e ideias pautadas em uma perspectiva heteronormativa, racista e preconceituosa, excluindo e hierarquizando a todas as pessoas que dele fazem parte.

As primeiras teorias curriculares então focavam unicamente no ensino e na aprendizagem conteudista, sem levar em consideração os contextos e realidades, e somente depois de uma mudança a partir dos estudos culturais e críticos, é que temáticas antes invisibilizadas começaram a receber a devida atenção de estudiosos/as da educação, e assim as questões de gêneros e sexualidades adentraram através da pedagogia feminista (SILVA, 2020) nos currículos de forma indireta.

Essas questões porém começaram a ser tratadas e vistas como subalternas, e uma resistência dentro dos currículos se forma em não as aceitar, ou até mesmo combater as pessoas que abordassem sobre elas, além daquelas que as colocavam apenas a partir de dada perspectiva, que somente reforçava novas formas de classificações e exclusões. E assim as teorias pós-críticas emergem para tecer fortes críticas acerca de como a educação e os currículos vem articulando sobre essas temáticas, decorrendo em estudos como os queers, decoloniais e tantos outros que visam contribuir para a compreensão de como a sociedade é pautada em construções heteronormativas, euro centradas e raciais.

Apesar disso, o currículo então se apresenta como um potencial de libertação e transgressão, sendo um local fecundo de preconceitos, mas de produção de identidades e diferenças, que permitam o acolhimento e abarcamento de pessoas diferentes, e que proporcione a essas pessoas, seu próprio reconhecimento no mundo, e como suas presenças e existências impactam de alguma forma. Então o currículo se torno um dispositivo duplo, tanto de dominação mas como libertação, e é nesse espaço que emergiu essa pesquisa, concebendo

que a partir das práticas pedagógicas realizadas pelos/as docentes, esse currículo reconstrói-se a todo instante, e possibilita um potencial transgressor.

O terceiro objetivo então aparece no Planeta do Deserto, *analisar os impactos do currículo na formação/experiência de sujeitos/docentes LGBTIA+*. Local esse onde as narrativas são postas e entendidas a partir, primeiramente da (auto)formação nos diversos espaços sociais e da influências de familiares, amigos/as e professores/as, e em um segundo local no espaço e trajetórias escolares, e como o efeito que elas tiveram/tem em suas vidas e na constituição enquanto pessoas e docentes.

A *formação/experiência* (CASTRO, 2014) é utilizada para entender como as experiências e vivências afetam a construção da identidade dos/as docentes, através das suas vivências no espaço escolar e para além dele. E nesse sentido, compreendeu-se que Carlos, Paulo e G. Rodrigues passaram por um processo de subalternização e invisibilização de si, sendo a eles/a negados/a suas vidas, e seu próprio reconhecimento enquanto pessoas.

As brincadeiras pejorativas, racismo, bullying e exclusões são as nuances que marcaram suas trajetórias nos currículos enquanto estudantes, ao qual precisaram desenvolver mecanismos de defesa, como se esforçar bastante nos estudos, se retrair, mudar de escola, utilizar da força física, todos esses para conseguirem sobreviver a um lócus extremamente repressor, e que apenas reforçava estereótipos e marginalizações sem que houvesse a intervenção de alguém.

A famílias e as influências diretas das pessoas e colegas também está presente nas narrativas, como cicatrizes (DOMINICÉ, 2010) que marcam o corpo e alma de cada um/a deles/a. O narrar então ultrapassa o espaço escolar e se adensa nas vidas e percepções deles/a entrelaçando-se com suas reflexões sobre como esses processos os/a permitiram ou não se compreender, e constituir suas identidades enquanto pessoas negras e LGBTIA+.

As narrativas então trazem em comum, a universidade e o curso de Pedagogia como lócus fecundo para o autodescobrimento de si e do mundo ao seu entorno, somente nesse espaço a representatividade e acolhimento começaram a surgir, e ali eles/a se perceberam enquanto pessoas de direitos, e mais além, enquanto pessoas, sem as mordanças e amarras que já tanto tempo construíram em volta, os/a prendendo.

A partir então de suas entradas na educação, agora como docentes, esses modos não se modificaram, mas se transformaram ganhando outras nuances de exclusões, tendo o medo ainda um protagonismo forte. O desejo e a vontade de fazer e ser diferente está também presente, mas enfrenta espaços tradicionais e resistentes que ainda teimam em não acolher e respeitar as diferenças, e acabam por mais uma vez violentar eles/a por quem são.

Apesar disso, as práticas pedagógicas estão ali pulsantes, e são efetivadas provocando transgressões que reverberam em todas as pessoas do currículo e da escola, algumas mais perceptíveis e outras mais singelas, mas elas estão ali, e a simples presença dos/a docentes afeta e incomoda, pois é um espaço que antes era renegado e inacessível, e utilizado apenas para aprisionar, e agora se inverte os papéis, ao qual se torna então um local de libertação.

Através desses escritos e das narrativas de Carlos, G. Rodrigues e Paulo, dialogadas com minhas narrativas, conseguimos alcançar o objetivo central dessa pesquisa, *refletir como a (re)produção dos currículos impactou/impacta a formação/experiência de sujeitos/docentes LGBTIA+*, por meio dos processos de luta, resistência, transgressão que ocorreram e ocorrem na escola, a partir da (re)existência desses/a docentes, pois sua presença é latente, e está lá não mais como uma cicatriz fechada que deve ser esquecida, mas está aberta e sangrando, para escancarar as exclusões e violências sofridas. Apesar do currículo ter sido por tanto tempo e ainda manter seu *status quo* de dominação e reprodução hegemônica, começa desvelar-se como um lócus de luta, de libertação e de apropriação dos/a diferentes para os/a diferentes.

Então a pergunta norteadora, *de que maneira a (re)produção dos currículos impactou/impacta a formação/experiência de sujeitos/docentes LGBTIA+?*, não busquei aqui respondê-la, mas utilizá-la como um ponto de partida e reflexão para que você leitor/a possa realizar mais perguntas, seja incomodado/a. Porém, entendo que sim, os currículos impactaram na *formação/experiência*, tanto negativamente, quanto positivamente, e através desses currículos é que hoje esses/a docentes lutam e resistem. Por mais que haja o preconceito, o silenciamento, a exclusão, estamos ali, nas práticas cotidianas, na sala de aula, no chão da escola, no sorriso, no andar, no vestir, no falar, no agir, nós estamos ali e isso não pode nunca mais ser retirado, nós demoramos tempo demais para nos entendermos, para compreendermos nosso papel no mundo, na educação, e agora que entendemos, não iremos mais recuar, as práticas pedagógicas narradas aqui, não são apenas resquícios de algo maior, mas são sementes, são árvores, são estrelas que irão se propagar por todo o universo, e irão possibilitar outras germinações.

Eu nunca fui bom em despedidas, ou em finais, ainda mais quando um até logo pode demorar alguns anos, e em nosso caso, esses escritos irão ressoar por muitos! Eu peço a vocês que leram até aqui, que não os deixem morrer, que espalhem eles como as poeiras de estrelas são dispersas por todo o universo. Que a semente que nós produzimos aqui, que Carlos, G. Rodrigues e Paulo germinaram floresça e permita que tantos/as outros/as sejam tocados/as e impactados/as por elas!

AS ESTRELAS REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagogia em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 14 jul. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- ALMEIDA, Kauan Santos. “**Por que eu sou é homem?**”: o entre-lugar das bichas pretas na escola. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/SkODpv>. Acesso em: 06 abri. 2022.
- ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento e resistência à ordem normativa**. 2012. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 06 abri. 2022.
- APOLINÁRIO, Eleonora Beatriz Ramina. Et. al. As representações do movimento de Stonewall nos Estados Unidos (1969) - “Stonewall - A Luta Pelo Direito de Amar” (1995) e “Stonewall: Onde o Orgulho Começou” (2015). **Epígrafe**, São Paulo, v.7, n.7, pp.97-108, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/154048>. Acesso em: 07 jul. 2022.
- APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3º ed. Porto Alegre, Artmed, 2006. 288p.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014
- BALTHAZAR, Gregory da Silva. Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar. **Educar Em Revista**, rev. 36. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69557>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- BANDEIRA, Andreia; VELOZO, Emerson Luís. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 25, p. 1019-1033, 2019.
- BARBOSA, Victor; COSTA, Ana Carolina dos Santos Costa. A percepção do impacto das eleições 2018 sobre a violência contra pessoas LGBT nos estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro. CS Online - **REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, [S. l.], n. 33, p. 416–436, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/29394>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BENTO, Berenice. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, maio-agosto/2011.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11º ed. Rio de Janeiro. Tradução Maria Helena Bertrand Brasil, 2012, 160 p.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3º ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro/RJ, 1992.

BRITO, John Jamerson da Silva; MOURA, Jónata Ferreira de. Aulas remotas na pandemia: o Whatsapp como ferramenta no ensino em Davinópolis/MA. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], p. 400-416, dez. 2021. ISSN 1982-8632. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/1130/830>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2021.

CANABARRO, Ronaldo. HISTÓRIA E DIREITOS SEXUAIS NO BRASIL: O MOVIMENTO LGBT E A DISCUSSÃO SOBRE A CIDADANIA. IN: **Anais Eletrônicos do II Congresso Internacional de História Regional** (2013). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo/RS. 2013 Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/historiaedireitoscanabarro.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

CAPES. **Mestrado Profissional: o que é?**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-profissional-o-que-e>. Acesso em: 23 dez. 2022

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 25 maio 2023.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 25 maio 2023.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes: relações de gênero e sexualidades e formação em Pedagogia**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1334>. Acesso em: 06 abri. 2022.

COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. **Revista Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2013, pp. 405-427. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/149>. Acesso em: 11 jul. 2022.

COLLING, Leandro. **Que os outros sejam o normal: tensões entre movimento LGBT e ativismo queer**. Salvador: EDUFBA, 2015. 268 p

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 51 set.-dez. p. 523 – 536. 2012.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-96.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação Primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017, 464 p.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 06 abri. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque. 12 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2012

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247, pp. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa** [online]. 2015, v. 41, n. 3, pp. 601-614. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>. Acesso em: 13 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 7º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 218 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido. Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GARCIA, Sâmia de Christo. LGBTQIAP+: **Você sabe o que essa sigla significa?** Comitê de Equidade de Gênero, Raça e Diversidade e a Secretaria de Comunicação Social do TRT-RS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>. Acesso em: 13 jul. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. São Paulo:USP, 2002a (tese: doutorado).

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set. 2002b.

GUSE, Hygor Batista; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; MOURA, Jónata Ferreira De. Que relações podem ser estabelecidas entre matemática e pessoas LGBTI+? Narrativas de um professor desviante das cis-heteronormas que ensina matemática. IN: **Gêneros e sexualidades: tensões e desafios na Educação**. organização, Sirlene Mota Pinheiro da Silva, Raimunda Nonata da Silva Machado, Tatiane da Silva Sales. — São Luís: EDUFMA, 2021, p. 223-242

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2013. p. 103-133.

IBGE. **Imperatriz, panorama de cidades**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em: 09 maio de 2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 61-79.

JOSSO, Marie-Christine. HISTÓRIA DE VIDA E PROJETO : A HISTÓRIA DE VIDA COMO PROJETO E AS “HISTÓRIAS DE VIDA” A SERVIÇO DE PROJETOS. **Educação e Pesquisa**, jul.-dez., ano/vol. 25, número 002, Universidade de Sao Paulo, São Paulo, Brasil, 1999. p. 11-23.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Geraldi. 1 ed. 5 reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e Pesquisa [online]**. 2019, v. 45. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>. Acesso em: 17 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Rev. Estud. Fem.** [online]. 2001, vol. 9, n. 2, pp.541-553.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 3. ed. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2018. 109 p.

LUGONES, María. “Colonialidad y género”. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 73-101, jul./dic. 2008.

LUGONES, María. “Rumo a um feminismo descolonial”. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez., 2014.

MARTINS, Josemar, Anotações em torno do conceito de Educação para Convivência com o Semi-Árido. In: **Educação para a convivência com o Semi-Árido Brasileiro: reflexões teórico práticas**. Bahia: Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2004.

MENDES, Wallace Góes; SILVA, Cosme Marcelo Furtado Passos da. Homicídios da População de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros (LGBT) no Brasil: uma Análise Espacial. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2020, v. 25, n. 5 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020255.33672019>. Acesso em: 11 jul. 2022.

MISKOLCI, Richard. Estranhando as ciências sociais: notas introdutórias sobre teoria queer. **Revista Florestan**, Ano 1 n. 2. 2014. Disponível em: <http://www.revistaflorestan.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/62>. Acesso em: 26 jul. 2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Cadernos da Diversidade nº 6, 3 ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, UFOP– Universidade Federal de Ouro Preto, 2017

MORAGAS, Vicente Junqueira. **Diferença entre Igualdade e Equidade**. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 2022. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/acessibilidade/publicacoes/sementes-da-equidade/diferenca-entreigualdade-e-equidade>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa-formação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizer-fazer-dizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019.

MOURA, Adriana Ferro. LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106. 2014.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar**. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade São Francisco, Itatiba, 2015

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30. jan./abr. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>. Acesso em: 26 jul. 2020.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NATIVIDADE, Marcelo Tavares. Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. **Latitude**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2013. DOI: 10.28998/ite.2013.n.1.1063. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1063>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OBSERVATÓRIO DE MORTES E VIOLÊNCIAS CONTRA LGBTI+. Dossiê denuncia 273 mortes e violências de pessoas LGBT em 2022. **Observatório de Mortes e Violências contra LGBTI+**. 2022. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/dossie/mortes-lgbt-2022/>. Acesso em: 25 maio 2023.

OLIVEIRA, Ana Carolina Gondim de Albuquerque. **Corpos estranhos? Reflexões sobre a interface entre a intersexualidade e os direitos humanos**. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

OLIVEIRA, Elias Teixeira de; VEDANA, Kelly Graziani Giaccherro. Suicídio e depressão na população LGBT: postagens publicadas em blogs pessoais. **SMAD, Rev. Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog. (Ed. port.)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 4, p. 39-48, dez. 2020. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762020000400005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 20 jun. 2023. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1806-6976.smad.2020.168145>.

OLIVEIRA, José Marcelo Domingos de. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil – 2019: Relatório do Grupo Gay da Bahia**. – 1. ed. – Salvador: Editora Grupo Gay da Bahia, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r) existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47605>. Acesso em: 06 abri. 2022.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de; NASCIMENTO, Leticia Abilio. “Pedagogia do evento”: o dia da consciência negra no contexto escolar. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 22, n. 1, p. 135-158, jun. 2021. ISSN 2317-6830. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/74239>>. Acesso em: 21 jun. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/cra.v22i1.74239>.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. REFLEXIVIDADE NARRATIVA E PODERAUTO(TRANS)FORMADOR. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI:10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em:<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 23 dez. 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista [online]**. 2011, v. 27, n. 1, pp. 369-386. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em: 12 jul. 2022.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea – Revista de Sociologia da Ufscar**. v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015

PINTO, Célia Regina Jardim. FEMINISMO, HISTÓRIA E PODER. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>. Acesso em: 01 mar. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, p. 72 – 117, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. IN: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. 2005. p. 117-142

RAVAGNOLI, Neiva Cristina da Silva Rego. A entrevista narrativa como instrumento na investigação de fenômenos sociais na Linguística Aplicada. **O ESPECIALISTA**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2018. DOI: 10.23925/2318-7115.2018v39i3a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/34195>. Acesso em: 4 jan. 2023.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 163-180.

RIZZA, Juliana Lapa; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MOTA, Maria Renata Alonso. A sexualidade nos cursos de licenciatura e a interface com políticas de formação de professores/as. **Educação e Pesquisa [online]**. 2018, v. 44 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844176870>. Acesso em: 23 dez. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/download/24176/22872>. Acesso em: 06 abri. 2022.

ROSA, Sonia. **Os tesouros de Monifa**. 1º ed. São Paulo, Bico de Lacre, 2018.

- SA, Maria Auxiliadora Á. dos S.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Devolutiva de entrevistas: o biograma na pesquisa em educação. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 19, p. 185-192, dez. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752004000200010&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 17 jun. 2023.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3º ed. Porto Alegre, Penso, 2017. 352p.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre, Penso, 2013. p. 17-37.
- SAINT-EXUPÉRY, Antonie de. **O Pequeno Príncipe**. 1º ed. São Paulo, Editora Escola, 2015.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. **Cadernos Pagu**, n. 28, p. 19–54, jan. 2007.
- SILVA JUNIOR, Jonas Alves da. **Rompendo a mordada: representações de professores e professoras do ensino médio sobre homossexualidade**. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27012011-144716/pt-br.php>. Acesso em: 06 abri. 2022.
- SILVA, João Paulo de Lorena. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados**. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5THZ5/1/disserta_o_de_mestrado_joao_paulo_de_lorena_silva.pdf. Acesso em: 06 abri. 2022.
- SILVA, Joasey Pollyanna Andrade da; CARMO, Valter Moura do; RAMOS, Giovana Benedita Jaber Rossini. AS QUATRO ONDAS DO FEMINISMO: LUTAS E CONQUISTAS. **REVISTA DE DIREITOS HUMANOS EM PERSPECTIVA**. v. 7, n. 1. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2526-0197/2021.v7i1.7948>. Acesso em: 01 mar. 2023.
- SILVA, Lucivânio Cesário da; OLIVEIRA, Ricardo Severino de; CARVALHO, Adriana Pereira Dantas. OS AVANÇOS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE QUANTO AO PROCESSO DE GARANTIA DOS DIREITOS HUMANOS PARA A POPULAÇÃO LGBT NO BRASIL. **REVISTA JURÍDICA LUSO-BRASILEIRA**, ANO 6 (2020), N.º 4. p. 1893-1917. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_1893_1917.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.
- SILVA, Maria Aparecida da. **Currículo para além da pós-modernidade**. 29ª Reunião Anual da Anped, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/curriculoparaalem-da-pos-modernidade>. Acesso em: 03/2019.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2013. p. 73-102.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3º ed. 12º reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2020. 156p.
- SIQUEIRA, Dirceu Pereira. CASTRO, Lorenna Roberta Barbosa. MINORIAS E GRUPOS VULNERÁVEIS: A QUESTÃO TERMINOLÓGICA COMO FATOR PREPONDERANTE

PARA UMA REAL INCLUSÃO SOCIAL. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**. VOL. 5, N.1, 2017. Disponível em:
<https://www.unifafibe.com.br/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/219>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SOUSA, José Edilmar de. **Por acaso existem homens professores de Educação Infantil?:** um estudo de casos múltiplos em representações sociais. 2011. 206f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação, NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores**[online]. Salvador: EDUFBA, 2007a. 310 p. Disponível em:
<https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 9, n. 8, 2007b. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2825>. Acesso em: 13 jul. 2022.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

UFJF. **Produto Educacional**. Disponível em:
<https://www2.ufjf.br/mestradoedumat/discentes/produto-educacional-3/>. Acesso em: 23 dez. 2022.

UFMA. Programa Institucional de Iniciação Científica – UFMA. 2023. Disponível em:
https://portais.ufma.br/PortalProReitoria/ageufma/paginas/pagina_estatica.jsf;jsessionid=54920EFC772DA0288350094586097CBF?id=344. Acesso em: 25 maio 2023.

UFMA. **RESOLUÇÃO Nº 1.983-CONSEPE, 15 de abril de 2020**. Aprova a aceleração de estudos para estudantes que demonstrem extraordinário desempenho durante a sua trajetória no curso de graduação. 2020. Disponível em:
<http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/jZ69ojaCNtcgIJV.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2016. Dissertação (Mestrado) – Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19685>. Acesso em: 06 abri. 2022.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em:
<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 1 nov. 2022.

WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. 297 p.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 13. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 2013. p. 07-72.

OUTRAS NAVES APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Este é um convite para você participar da pesquisa: **(RE)PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS E O IMPACTO NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE DOCENTES LGBTIA+**, que tem como pesquisador responsável **John Jamerson da Silva Brito**. Esta pesquisa pretende **Constituir um debate sobre a construção do movimento LGBTIA+; Compreender o Currículo enquanto dispositivo de normatização, regulação e transgressão/libertação; Identificar os impactos do currículo na trajetória de vida de docentes LGBTIA+;**

O motivo que nos leva a fazer este estudo é identificar sobre o impacto do currículo na trajetória de vida de docentes LGBTIA+, contribuindo para a compreensão do mesmo, e possibilitando um diálogo acerca de uma temática tão sensível quanto essa.

Caso decida participar, **você irá conceder uma entrevista gravada em áudio acerca da sua trajetória de vida, que posteriormente será transcrita para análise.** Todos os dados dessa pesquisa serão trabalhados dentro do texto dissertativo do pesquisador responsável, e publicados apenas em congressos e anais de eventos acadêmicos, sempre respeitando o anonimato quando solicitado, ou trabalhando na maior integridade e cuidado possível, e apenas se for de sua preferência e autorização será usado seu nome na pesquisa.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista como: desconforto; medo; Vergonha; Estresse; Quebra de sigilo; Cansaço ao responder às perguntas; e Quebra de anonimato. No que concerne a riscos físicos: - Invasão de privacidade; - Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade; - Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; - Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; - Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE). - Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista. - Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros fotográficos. - Estigmatização – divulgação de informações - Invasão de privacidade. - Divulgação de dados confidenciais. - Interferência na vida e na rotina dos sujeitos. - Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais. Esses riscos poderão ser minimizados por meio da assistência imediata – é aquela emergencial

e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa; como ressarcimento financeiro por danos eventuais, ou acompanhamento por parte do pesquisador em qualquer processo prejudicial a você em decorrência da pesquisa.

Como benefícios da pesquisa você irá contribuir para a construção do conhecimento acerca da vida de pessoas LGBTIA+ e como suas trajetórias foram marcadas por violências nos espaços educacionais, por meio de um currículo repressor. E sendo assim, poderemos construir futuras propostas de outros currículos que possibilitem a construção de uma educação mais igualitária e equitativa. Além de proporcionar o debate de uma temática tão sensível, possibilitando uma maior abertura no espaço educacional, podendo ecoar na diminuição dos casos de violência contra pessoas LGBTIA+ e provocando um movimento de luta e respeito pelas pessoas.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por meio do pesquisador responsável, através de acompanhamento especializado seja psicológico ou social.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para John Jamerson da Silva Brito, celular -----, situado na rua -----.

Você tem o direito de recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Sua participação consiste em conceder e permitir a gravação/coleta de áudio e vídeo de suas falas, e posterior transcrição das narrativas orais ou quaisquer outros dados (mapas textuais, desenhos, cartas e etc). A participação nessa pesquisa é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Os registros ficarão guardados sob responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após este prazo eles serão destruídos, respeitando os princípios éticos contidos na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que envolve pesquisa com seres humanos. Na publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo se assim quiser, sendo omitidas todas as informações que permitam identificá-la, mas se preferir também estará autorizando o uso de seu nome na pesquisa,

ficando a seu critério escolher.

Caso você tenha algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsados para você.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você terá o direito de buscar indenização nas instâncias legais. (Item IV - 4.c da Resolução Nº 466 de 12/12/2012).

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (98) 2109-1250, através do e-mail cep@huufma.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, no Hospital Universitário Presidente Dutra, Rua Barão de Itapary, nº 227, Centro, São Luís - MA. CEP: 65020-070.

Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas assinadas, na última página por você ou por seu representante legal. Uma via ficará com você e a outra com o pesquisador responsável.

Consentimento Livree Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar. Diante das informações acima expostas, declaro que fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa e após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado/a, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos

procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

- Autorizo o uso do meu nome na pesquisa: () Sim () Não
- Se marcou não, qual nome deseja ser utilizado na pesquisa?

Imperatriz/MA, ____ de _____ de 2022.

Assinurado/aparticipantedapesquisa

Assinuradopesquisadorresponsável

ENTREVISTADO/A: _____

DOCUMENTO DE IDENTIFICAÇÃO: _____

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Título: (RE)PRODUÇÃO DOS CURRÍCULOS E O IMPACTO NA TRAJETÓRIA DE VIDA DE DOCENTES LGBTIA+

Pesquisador responsável: John Jamerson da Silva Brito

Orientador: Prof. Dr. Witembergue Gomes Zaparoli

- Se apresente! Definindo e falando as principais características que você acredita serem importantes para que possamos lhe conhecer.
- Fale sobre sua família.
 - Conte sobre a relação da sua família e sua sexualidade e/ou identidade de gênero.
- E na escola? Relate sobre sua vivência escolar. Se já sofreu alguma forma de bullying por conta da sua sexualidade e/ou identidade de gênero.
 - Como foi seu ensino fundamental?
 - Ensino médio?
 - E na graduação?
- Durante sua trajetória escolar, teve alguma aula que abordasse sobre gêneros e sexualidades? Alguma aula em que de alguma forma você se sentisse representado/a?
- Você sentiu falta da temática de gêneros e sexualidades durante sua vivência escolar?
- Seus/suas professores/as, você tem lembranças sobre como eram contigo em relação a sua sexualidade e/ou identidade de gênero?
- Quem ou o que motivou sua escolha pela docência? Conte um pouco desse processo.
- Atualmente, em sua prática docente em sala, você sente a necessidade de explicar sobre as questões de gêneros e sexualidades? Fale sobre.
 - Conte como você se sente ao falar sobre sua prática docente e sua sexualidade e/ou identidade de gênero.
 - Você considera que sua sexualidade e/ou identidade de gênero influenciam na sua prática docente?
- Você sente que o espaço da sua escola é acolhedor para as questões de gêneros e sexualidades? Você acredita que tem liberdade para trabalhar sobre essas temáticas em sua prática docente?
- Você acredita que de alguma forma sua vida teria sido diferente, se não existisse todo o preconceito acerca do grupo LGBTIA+?
- Hoje em dia, você consegue falar abertamente sobre sua sexualidade e/ou identidade de gênero? Seja com sua família, meio social e na escola?
- Olhando para trás, e rememorando tudo que vivenciou na escola, o que tem a falar sobre isso e sua relação com a docência?

APÊNDICE III

PRODUTO EDUCACIONAL

Clique no link abaixo, e você será direcionado para o Diário Pedagógico na íntegra.

[DIÁRIO PEDAGÓGICO: sugestões de práticas pedagógicas em gêneros e sexualidades para os anos iniciais](#)

