

**NARRATIVAS
(AUTO)BIOGRÁFICAS DE
DOCENTES LGBTIA+:
currículos e trajetórias
educativas em gêneros e
sexualidades**

**(AUTO)BIOGRAPHICAL
NARRATIVES OF LGBTIA+
TEACHERS: curricula and
educational trajectories in
genders and sexualities**

*John Jamerson da Silva Brito**
*Witembergue Gomes Zapparoli***



Imperatriz (MA), v. 5, n. 9, p. 12-25, jul./dez. 2023
ISSN 2675-0805

Recebido em: 06 de março de 2024
Aprovado em: 21 de abril de 2024

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo problematizar as narrativas (auto)biográficas de docentes LGBTIA+ sobre suas trajetórias educativas enquanto estudantes no contexto das questões de gênero e sexualidade. Essas narrativas são dispositivos potentes, que permitem o conhecimento, a partilha e a problematização de histórias de vida. Sendo assim, elas possibilitam conhecer as trajetórias educativas de pessoas LGBTIA+, permeadas por experiências marcadas por enfrentamentos, resistências e submissões relacionados às questões de gênero e sexualidade. Nesse sentido, os currículos desempenham um papel significativo na normatização e na transgressão de normativas binárias. Os/as docentes LGBTIA+ desta pesquisa atuam na rede pública municipal de Imperatriz/MA. A metodologia baseia-se nos estudos (auto)biográficos por meio da produção de narrativas por meio de entrevistas/conversas, analisadas em diálogo com os estudos *queerdecoloniais*. A partir das narrativas dos/as docentes, percebe-se que as experiências vivenciadas ao

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE na Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2023 - presente). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED (2023) e Graduado em Pedagogia (2020) ambos pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura Municipal de Davinópolis/MA (2020 - presente). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade - Gesed/UFJF (2023 - presente). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (2022 - presente) e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica - BIOGraph (2024 - presente). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0502-5122>. E-mail: jamersonbritobr@gmail.com.

longo de suas trajetórias enquanto estudantes apontam para processos de exclusão e de não reconhecimento de si nos currículos, nos quais, em certos momentos, as normatizações são impostas de forma compulsória. Somente no Ensino Superior o currículo ganha um novo status e se torna um espaço fértil para a transgressão e compreensão de si para esses/as docentes ao se verem reconhecidos, com assuntos sobre tais temáticas sendo abordados, o que não ocorreu nos currículos da Educação Básica.

Palavras-chave: Docentes LGBTIA+. Currículos. Narrativas (auto)biográficas. Gêneros e sexualidades.

ABSTRACT

The present work aims to problematize the (auto)biographical narratives of LGBTIA+ teachers about their educational trajectories as students in the context of gender and sexuality issues. These narratives are powerful devices that allow knowing, sharing, and problematizing life stories. Therefore, they make it possible to understand the educational trajectories of LGBTIA+ people, permeated by experiences marked by confrontations, resistance, and submissions related to gender and sexuality issues. In this sense, curricula play a significant role in standardizing and transgressing binary norms. The LGBTIA+ teachers in this research work in the municipal public school system of Imperatriz/MA. The methodology is based on (auto)biographical studies that used interviews/conversations to produce narratives analyzed in dialogue with queerdecolonial studies. From the teachers' narratives, their experiences as students point to processes of exclusion and non-recognition of themselves in curricula, in which, at certain times, regulations are imposed compulsorily. Only in Higher Education does the curriculum gain a new status and become a fertile space for transgression and self-understanding for these teachers when they see themselves recognized when subjects on such topics are addressed, which did not occur in the Basic Education curricula.

Keywords: LGBTIA+ Teachers. Resumes. (Auto)biographical narratives. Genders and Sexualities.

** Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas e de Literaturas, Universidade Federal do Tocantins - UFT/ARAGUAÍNA, na linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Diversidade Cultural. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará - UEPA (2010). Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (2003) e graduação em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE (2015). Docente da Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz - CCIIm/UFMA, no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação com área de concentração em Formação Docente em Práticas Educativas - PPGFOPRED. Líder do Grupo de Pesquisa em Diálogos Interculturais e Práticas Educativas - DIPE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3452-2600>. E-mail: wg.zaparoли@ufma.br.

Conversas Iniciais

Ao iniciar a primeira seção deste trabalho com o título de “conversas”, evocamos um movimento de diálogo para partir de um espaço no qual as narrativas (auto)biográficas aqui apresentadas são ações de constituição e construção coletivas produzidas por meio de conversas. Larrosa (2021, p. 71) reflete que o narrar faz parte de um processo “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”.

As histórias de vida — e posteriormente o que se constituiu enquanto método biográfico, (auto)biográfico e relatos de vida (Pineau, 2006) — emergem inicialmente mediante 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 de 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 o entendimento de dadas experiências e para a constituição de uma produção de historicidade não historicista, por meio de uma perspectiva que provoca uma ruptura no entendimento da história como única e imutável e conduz 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”. Nela, as experiências vividas precisam ser entendidas de diferentes formas, levando em consideração o tempo e os espaços em que foram vividas e produzidas.

É, então, importante destacar que esta pesquisa, nesse movimento, é uma *pesquisaformação*. Sentido em que conversamos com Motta e Bragança (2020, p. 1039, grifos dos autores), ao conceituarem que “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”. Nessa abordagem, somos sujeitos ativos e participantes da pesquisa e nos formamos em conjunto com os/as sujeitos/as dela, tornando-nos, então, como Larrosa (2021) define, “sujeitos de experiência”

As narrativas anunciadas neste trabalho fazem parte da dissertação de mestrado do primeiro autor, que teve como objetivo refletir sobre as trajetórias de vida de docentes enquanto pessoas LGBTIA+¹ e sobre o impacto dessas vivências em suas trajetórias educativas e nas produções de

¹ O significado da sigla é Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneras, Intersexuais, Agêneros e outras identidades de gêneros e sexualidades. Utilizamos esta sigla e não outra por entender que ela faz parte da acessibilidade para uma grande parte da população na forma de pronunciar e escrever, de modo que o diálogo a partir dela é facilitado.

suas práticas e de outros currículos. Para este estudo, especificamente, fazemos um recorte que tem como objetivo problematizar as narrativas desses/as docentes sobre suas trajetórias educativas enquanto estudantes no contexto das questões de gêneros e sexualidades, ao longo de suas experiências na Educação Básica e no Ensino Superior.

Os/as narradores/as desta pesquisa são pedagogos/as que atuam na rede municipal pública de Imperatriz/MA (cidade localizada no oeste do estado maranhense), que concordaram que seus nomes fossem utilizados como uma valorização das suas identidades e trajetórias de vida em consonância aos estudos (auto)biográficos. São eles: Carlos Humberto, Paulo Henrique e G. Rodrigues (optou apenas pela inicial), conforme assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)².

A abordagem metodológica utilizado partiu da Metodologia Bola de Neve (Vinuto, 2014), a qual envolve a seleção de participantes por meio de indicações entre si, que estabelecem uma rede entre os/as semelhantes. Posteriormente, foi conduzida uma entrevista/conversa (Brito, 2023) com cada um/a dos/as docentes, entendendo que o diálogo é a essência, e a conversa se torna a metodologia mais adequada para a partilha dessas experiências, por meio da produção das narrativas (auto)biográficas. Posteriormente, realizou-se uma Análise Narrativa (Moura, 2015), que foi dialogada e relacionada aos estudos *queerdecolonial*.

Este trabalho está organizado com a primeira seção introdutória, em que contextualizamos o lócus e sujeitos/as. Na próxima seção, estabelecemos um diálogo sobre o currículo e reflexões relacionadas aos estudos *queerdecolonial*. E, na penúltima seção, problematizamos as narrativas dos/as docentes sobre suas experiências na Educação Básica. Por fim, apresentamos algumas conversas (in)conclusivas.

Conversas sobre currículos e possibilidades queerdec Coloniais

Um processo bastante contundente dentro dos currículos e espaços escolares é o de aceitação, de respeito com as diversidades, mas sempre tratando e lidando com elas como estranhas, como anormais (Miskolci, 2017), porém aceitáveis. Será que realmente esse seria o caminho ou o processo necessário para problematizar esses preconceitos e discursos hegemônicos, presentes e reproduzidos nos currículos? (Sacristán, 2017).

Conforme Bento (2011) nos permite refletir, é por meio da diferença e desse olhar para o outro com estranheza que as exclusões se perpetuam. Contudo, o olhar com estranheza não é ruim; somos todos/as diferentes. O ruim é olhar para o/a outro/a e não entender essa estranheza. É necessário compreender o processo de assujeitamento e invisibilização por trás desse olhar.

³ Destacamos que a pesquisa que deu origem a este trabalho foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFMA e foi aprovada sob número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 58956122.2.0000.5087, consultar o processo completo na Plataforma Brasil.

As produções e reproduções das identidades nos espaços escolares já partem dessa estranheza, que provoca as violências e exclusões de gêneros, impondo que todos/as que fogem aos padrões sejam determinados como subalternos/as e anormais. É por meio desse processo que não só se cria, mas também se perpetua uma hierarquização e dominação social por meio do controle do corpo. Os currículos são, então, 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, mas também produz um currículo normatizador, que aprisiona e controla por meio da escolha. Esta, a princípio, parece inocente e natural, mas faz parte de um processo cultural, social e histórico de construção heteronormativa dos gêneros.

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

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” (Paraíso, 2015, p. 56).

Desconstruir, então, torna-se primordial para pensar em um currículo e em práticas pedagógicas outras que possibilitem a sua mudança, 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.

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

Sendo assim, pensamos que é necessário dialogar a partir de perspectivas que nos permitam problematizar os currículos e entender como as discussões de gêneros e sexualidades se estabelecem como normatizadoras e excludentes. Os estudos queer possibilitam compreender as significações construídas cultural e socialmente a partir de padrões normativos e binários que visam a manter o *status quo* de dominação da sociedade pelos grupos hegemônicos que tomaram o poder desde o período colonial.

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 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 (Silva, 2020, p. 106, grifos do autor).

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, as pesquisas *queer* ampliam esse diálogo por meio do encontro das categorias *gênero e sexualidade* como construções sociais realizadas para a normatização conforme os padrões vigentes pelos grupos hegemônicos.

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

Isso posto, Quijano (2010) também nos mostra que, após a colonização, os pensamentos e violências coloniais se perpetuaram e são apenas atualizados a cada período, sendo usados como forma de dominação por estados e sociedades pautadas no capitalismo, utilizando-se dos marcadores sociais (raça, gênero e classe) como justificativas para hierarquizações sociais, de modo que se produz o que ele denominou de Colonialidade. A partir desse conceito, emerge também o de decolonialidade (Quijano, 2010; Walsh, 2005), o qual marca o início de um processo de diversos/as teóricos/as acerca da decolonização/desconstrução/problematização de discursos e atitudes que perpetuamos desde o período colonial.

Propomos, então, um encontro entre queer e decolonial³. Por meio dele, temos reflexões importantes sobre as histórias dos corpos, mas, para além, histórias geográficas, políticas e sociais imbricadas que nos formam e convergem para nossa constituição enquanto sujeitos/as subalternizados/as. Desse encontro,

³ 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.

podemos entender a lógica categorial⁴ de raça, gênero e sexualidade dentro dessas perspectivas de estudos como ferramentas de controle e subalternização. Aliar estudos queer aos decoloniais, *queerdecolonial*, é uma importante ferramenta de desconstrução de normativas e estruturas 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, de desconstrução dos currículos.

Conversas com as Narrativas de Docentes LGBTIA+

A ideia de memória é desenvolvida por nós neste momento não como uma categoria analítica para este trabalho, mas como um conceito que permeia a construção das narrativas. Por meio do ato de rememorar realizado pelos/as docentes, eles/as acionam a ideia das memórias (auto)biográficas, que, de alguma maneira, marcam suas trajetórias, sendo assim permeadas por elementos socioculturais e afetivos que apresentam um potencial (trans)formador (Brandão, 2018). Entretanto, não nos adensaremos nesse elemento (essa não é nossa intenção neste trabalho), mas apenas uma ideia permeada na construção de forma indireta das narrativas.

A primeira narrativa que apresentamos é a de Carlos Humberto. Ele narra seu sentimento de inquietude na infância, nos espaços escolar e familiar, partilhado pelos demais docentes LGBTIA+ ao se perceberem como sujeitos deslocados durante sua infância, como se não pertencessem aos mundos em que viviam:

*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 porque, 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*****

⁴ Lógica Categorial é um termo proposto por Lugones (2008) para abordar questões de raça, gênero, classe e sexualidade para além de categorias isoladas, mas sim como um sistema ou, no caso, como uma lógica categorial da sociedade. A autora 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).

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 14, 15 anos, que eu acho um pouco tardio e depois assim agora depois de adulto (Carlos Humberto, 2022, grifos nossos)⁵.

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 seu gênero (Silva, 2018), transgredindo as expectativas em seu entorno. Os trejeitos a que Carlos se refere fazem parte da ideia das *performances* de gênero. Butler (2021) nos permite refletir acerca dos papéis pré-estabelecidos para cada gênero e sobre o modo como se deve agir. Carlos, sendo menino, deveria agir como tal, mas, ao transgredir esse espaço com os trejeitos, performa uma feminilidade, ou sendo afeminado. Louro (2018) aponta que os espaços escolares não apenas reproduzem, mas reforçam essas normativas por meio de práticas e ações excludentes com pessoas que não se enquadram na dicotomia e no binarismo de gênero (masculino/feminino).

Algo a se destacar na narrativa de Carlos, questão que, possivelmente, ele só percebeu ao refletir e produzir sua narrativa, é a predominância das discriminações por ser negro. Pineau (2006) aponta que esse tipo de processo parte de uma percepção e de uma (auto)formação. A questão do ser Negro para o entrevistado foi preponderante, resgatamos o trecho: “*Então o ser negro veio antes do ser gay, do ser homossexual*”. Conforme Quijano (2005) denuncia, as hierarquizações sociais se estabeleceram na América Latina a partir do momento da colonização com as classificações por meio das raças. Assim, a presença dessa lógica categorial (Lugones, 2014), para Carlos, é mais forte; além disso, sua raça é percebida externamente como o primeiro marcador social da diferença circunscrito em sua identidade.

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. Conforme Dominicé (2010) indica, essas marcas fazem parte de nossos processos formativos e de quem somos e nos tornamos. Ao resgatarmos tais falas, elas possuem uma significação formativa na narrativa. Carlos cita que ser negro e ter vivido essa experiência é uma “*cicatriz que eu carrego*”. G. Rodrigues também partilha do sentimento de estranheza e deslocamento durante infância e adolescência acerca, inicialmente, de sua sexualidade, mas, em seguida, aponta que a raça teve destaque, sentindo-se, inclusive, inferior no espaço escolar e em sua vida cotidiana:

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

⁵ Destacamos em negrito trechos relevantes para realizar um diálogo com autores/as na problematização dessas experiências.

*época em que eu estava, eu creio que eu tinha 11 anos ou 12, 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, grifos nossos).*

Ser um corpo estranho (Louro, 2018) é bastante presente nas narrativas de pessoas LGBTIA+. Elas tentam, de alguma forma, encaixar-se em padrões esperados, mas que nunca são passíveis de superação. G. Rodrigues narra uma experiência ao sonhar que beijava sua professora, algo que a deixou inquieta, por ainda não entender sua própria constituição subjetiva. Ao refletirmos sobre isso, a figura da professora e o fato de ela ser lésbica, algo destacado por G. Rodrigues, podem configurar-se como um espelho ou como um entrelugar (Silva, 2018). Por meio dele, a participante, naquele instante, conseguiu se libertar, pois, ao vivenciar um espaço escolar em que nada era abordado sobre tais temáticas, houve a possibilidade de uma transgressão, mesmo que proporcionada de forma indireta pela simples presença da docente.

A narrativa se encerra pontuando algo também enfatizado por Carlos: a preponderância da raça em detrimento da sexualidade ou do gênero. Isso é bastante importante de frisar, pois G. Rodrigues e Carlos são negros/a; e, em suas narrativas, a raça é uma centralidade enquanto, na experiência de Paulo, a sexualidade se firma como central. Isso remete à ideia de Quijano (2005, 2010) acerca dos processos hierarquizantes a partir da raça. Entretanto, destacamos a compreensão de Lugones (2008) ao pontuar que as categorias se inter-relacionam em dado momento e, em outros períodos, sobressaem-se (raça, gênero e sexualidade), sem que necessariamente existam separadamente, na verdade coexistem por meio da interseccionalidade (Akotirene, 2019).

Paulo Henrique narra sua entrada na universidade e como isso modificou sua visão. Faz um comparativo sobre como na Educação Básica não se conhecia nem se entendia, sendo os espaços escolares lócus de inquietude e falta de representação:

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, grifos nossos).*

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. 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 Carlos e G. Rodrigues mais adiante, foi o espaço de libertação e o lócus onde se entenderam, diferentemente da Educação Básica.

Paulo discorre sobre um elemento novo, que não foi citado nas demais narrativas: a religião é uma pauta que induz à prática do preconceito, da homofobia. Pessoas ao redor do mundo vêm se utilizando desses dispositivos discursivos tradicionais, em nome de Deus e de outras divindades, para uma dominação e uma exclusão da população LGBTIA+. Natividade (2013) aponta que a homofobia religiosa parte de uma ideia de convenções sociais cristãs, que delimitam e acusam como pecado e como erro todas as pessoas que fogem às normativas-padrão.

Essa narrativa específica de Paulo apresenta um elemento essencial para entendermos quem ele é. Aqui, ele informa que é intersexual; conforme a Associação Brasileira Intersexo (Abrai), uma pessoa intersexual tem características sexuais congênitas e não se enquadra nas normas médicas e sociais para corpos femininos ou masculinos. Com isso, criam-se riscos ou experiências de estigma, discriminação, ódio e danos. Então, essas são pessoas que fogem às ideias binárias de gêneros não apenas no sentido social, mas também no biológico, por isso sofrem uma maior estigmatização. Paulo 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; portanto, há um preconceito maior e, na maioria das vezes, as pessoas não se identificam como tal por receio e medo (Oliveira, 2012).

Paulo afirma que apenas quando ingressou na universidade e começou a estudar sobre o assunto é que se entendeu e conseguiu se colocar como além de homem gay, intersexual. A cerca disso, assinala que é necessária uma maior visibilização por parte do movimento das pessoas com essa identidade. Ele ainda pontua uma necessidade de adentrar com essa temática na escola para que outras pessoas não sofram como ele por não se (re)conhecerem, de modo que só consigam se identificar tardiamente.

Corroborando a narrativa de Paulo, Carlos também cita a universidade como esse espaço de entendimento:

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, grifos nossos).

As narrativas de Carlos e Paulo, então, dialogam, pois somente na universidade os dois tiveram a oportunidade de se entender e (re)conhecer a si como pessoas LGBTIA+ e, ao mesmo tempo, de ter contato com discussões e conceitos sobre gêneros e sexualidades. Louro (2014) nos ajuda a compreender como os processos formativos na Educação Básica perpassam movimentos de silenciamento e exclusão de tais temáticas, ao passo que são percebidos como anormalidades que devem ser reprimidas.

Nesse mesmo sentido, as escolas, seus profissionais e uma parte das comunidades escolares ainda não sabem lidar muito bem com a visibilização de tais temas, que, por muito tempo, foram silenciados. A maioria das trajetórias educativas de pessoas LGBTIA+ é permeada por esses processos de silenciamento e apagamento.

Os currículos são entendidos como dispositivos de poder (Foucault, 1979) que, ao mesmo tempo, permitem transgressões bem como normatizam discursos hegemônicos binários e se enquadram neles, que visam a uma padronização de todos/as. E, quando tais discursos não são explicitamente apresentados, o silenciamento também pode ser lido como um discurso hegemônico, pois o que está ou não presente nos currículos faz parte de uma intencionalidade social (Sacristán, 2017).

Conversas (In)conclusivas

As narrativas docentes revelam um assujeitamento e uma fabricação de padrões a partir dos currículos postos e vivenciados por cada um/a dos/as sujeitos/as. Entretanto, esse processo começa a transformar-se a partir de suas entradas no Ensino Superior, no qual os currículos deixam de ser somente espaços de (re)produção e começam a se tornar lugares de transgressão.

Neste caso, o lócus da universidade e do Curso de Pedagogia foi esse espaço histórico que possibilitou o entendimento das identidades das pessoas entrevistadas, situadas em processos discursivos de subalternização enquanto docentes LGBTIA+. Colocamos também aqui em voga o papel do currículo nesse momento, pois a Educação Básica possui resistência em relação a essas temáticas. O currículo posto é vinculado a um processo histórico de assujeitamento e abjeção para os/as corpos/as que fujam às normativas padrões vigentes, baseadas em processos binários (Miskolci, 2017; Paraíso, 2016).

Entretanto, o espaço da universidade e os currículos dos cursos superiores, em especial o de Pedagogia, apesar de também apresentarem certa resistência às temáticas de gênero e sexualidade, ainda são espaços mais férteis de debate e diálogo. Eles proporcionam um movimento de desconstrução e até mesmo de compreensão de si.

O objetivo deste trabalho foi problematizar as narrativas de docentes LGBTIA+ sobre suas trajetórias educativas no contexto das questões de gêneros e sexualidades. Entendemos que essas experiências foram marcadas por processos de assujeitamentos e exclusões na Educação Básica, a partir de currículos (re)produtores de diferenças e subalternizações. Porém, outros currículos, com os quais esses docentes tiveram contato a partir do ingresso no Ensino Superior, possibilitaram uma transgressão. Assim, temos o potencial do currículo enquanto um espaço fértil e duo de reprodução e de transgressão e libertação.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRITO, John Jamerson da Silva. **NOSSA PRESENÇA INCOMODA!? A (re)produção dos currículos na formação/experiência de sujeitos docentes LGBTIA+**. Coorientador: Paulo de Tássio Borges da Silva. Orientador: Witembergue Gomes Zapparoli. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas – CCI: Universidade Federal do Maranhão, 2023.

BENTO, B. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, maio-agosto/2011.

BRANDÃO, V. M. A. T. Memória (auto) biográfica como prática de formação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/572>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 21. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2021.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns de seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 81-96.

FERRAROTTI, F. **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Natal: EDUFRN, 2014.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Geraldi. 1. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul./dez. 2008.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set./dez. 2014.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Cadernos da Diversidade, 6).

MOTTA, T. C.; BRAGANÇA, I. F. S. Pesquisaformação: uma opção teoricometodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, 26 dez. 2019.

MOURA, J. F. **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

NATIVIDADE, M. T. Homofobia religiosa e direitos LGBT: Notas de pesquisa. **Latitude**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/1063>. Acesso em: 20 jun. 2023.

OLIVEIRA, A. C. G. A. **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.

PARAÍSO, M. A. 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, M. A. Um currículo entre formas e forças. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2015.

PEREIRA, P. P. G. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCAR, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 411-437, 2015.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, B. de; MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 72-117.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. IN: CLACSO. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre, Penso, 2017.

SILVA, J. P. L. **Infâncias queer nos entre-lugares de um currículo: a invenção de modos de vida transviados**. 2018. Dissertação (Mestrado 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: 6 abr. 2022.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 12. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 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, C. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005.