



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



FLAVIO BARRETO DE MATOS

Narrativas e memórias LGBTQIAP+ na EJA: entre exclusão e dissidência

**Salvador – BA
2024**

FLAVIO BARRETO DE MATOS

Narrativas e memórias LGBTQIAP+ na EJA: entre exclusão e dissidência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, *Campus* Salvador-Bahia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa:
Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica

Orientador: Dr. Rafael Siqueira Guimarães

**Salvador - BA
2024**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Matos, Flávio Barreto de.

Narrativas e memórias LGBTQIAP+ na EJA [recurso eletrônico] :
entre exclusão e dissidência / Flávio Barreto de Matos. - Dados eletrônicos. -
2024.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Siqueira Guimarães.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.
Faculdade de Educação, Salvador, 2024.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação jovens e adultos. 2. Autobiografia. 3. Prática pedagógica.
I. Guimarães, Rafael Siqueira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade
de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.


CDD 374 - 23. ed.




Universidade Federal da Bahia
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU)

ATA Nº 1


Ata da sessão pública do Colegiado do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PGEDU), realizada em 06/09/2024 para procedimento de defesa da Tese de DOUTORADO EM EDUCAÇÃO no. 1, área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, do(a) candidato(a) FLAVIO BARRETO DE MATOS, de matrícula 2020104964, intitulada NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: experiências dissidentes que deslocam a história hegemônica. Às 14:00 do citado dia, FACED, foi aberta a sessão pelo(a) presidente da banca examinadora Prof. RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARAES que apresentou as demais pessoas membras da banca: Profª. Dra. LYGIA DE SOUSA VIEGAS, Profª. Dra. INDIRA CORBAN BRITO GUERRA, Prof. Dr. VÉRCIO GONÇALVES CONCEIÇÃO e Profª. Dra. ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO. Em seguida foram esclarecidos os procedimentos pelo(a) presidente que passou a palavra ao(à) examinado(a) para apresentação do trabalho de Doutorado. Ao final da apresentação, passou-se à arguição por parte da banca, a qual, em seguida, reuniu-se para a elaboração do parecer. No seu retorno, foi lido o parecer final a respeito do trabalho apresentado pelo candidato, tendo a banca examinadora aprovado o trabalho apresentado, sendo esta aprovação um requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor. A banca ressaltou a importância e a qualidade da tese, que sugere ser encaminhada para publicação, bem como indicou mudança de título final quando depositada para “Narrativas e memórias LGBTQIAP+ na EJA: entre exclusão e dissidência”. Em seguida, nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão pelo presidente da banca, tendo sido, logo a seguir, lavrada a presente ata, abaixo assinada por todos os membros da banca.

Documento assinado digitalmente
 INDIRA CORBAN BRITO GUERRA
Data: 24/09/2024 14:39:17-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>


Dra. INDIRA CORBAN BRITO GUERRA, UFSJ
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 VERCIO GONCALVES CONCEICAO
Data: 23/09/2024 14:24:55-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dr. VÉRCIO GONÇALVES CONCEIÇÃO, UNEB
Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente
 ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO
Data: 23/09/2024 13:12:18-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO
Examinadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente
 LYGIA DE SOUSA VIEGAS
Data: 25/09/2024 08:35:06-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Dra. LYGIA DE SOUSA VIEGAS, UFBA
Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente
 RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARAES
Data: 23/09/2024 12:54:40-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARAES, UFSB
Presidente

Documento assinado digitalmente
 FLAVIO BARRETO DE MATOS
Data: 24/09/2024 09:18:48-0300
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

FLAVIO BARRETO DE MATOS
Doutorando(a)

Às muitas vozes, do tempo presente, que fizeram da minha experiência de vida um lugar de resistência, vivências e novos (re)significados.

AGRADECIMENTOS

Toda trajetória, por mais leve que seja, não deixa de ser um caminho com obstáculos, dificuldades, aprendizagens e sonhos. Ver-me hoje doutor — ousar a me antecipar aqui — foi um percurso inimaginável. Cresci diante de uma realidade na qual não tive tantas oportunidades. Fazer uma faculdade já era o bastante. Diante de tantas adversidades, aprendi que, para vencer, era preciso muita luta. Lutei, e lutei muito. Aquela criança de outrora, tão magoada pelas experiências frustradas da vida, pelas horas de choro solitárias, pelo medo e pela insegurança, fez de mim um sujeito sempre marginal. Foi preciso criar meu próprio mundo, porém não era um mundo de fantasias. Nele, eu também não era feliz porque não sabia imaginar outro lugar que não fosse de incômodo. Mas, lá no fundo, sabia que só a educação seria capaz de me libertar. E nesse fio de esperança me lancei, literalmente, no mundo das letras. Só assim me senti seguro! Nessa viagem descobri um tanto de coisas, fiz novas amizades, conheci lugares e tive experiências maravilhosas. E assim tornei-me professor, seguindo os passos da minha mãe. E é exatamente a ela que dedico esta conquista. Ao seu lado, aprendi o verdadeiro sentido das palavras generosidade e simplicidade. Nos dias em que mais me sentia desamparado, era ela que me acolhia em seus braços fazendo-me sentir protegido e acolhido. Meu pai é um homem de muito apreço, de um amor incomparável. Lembro quando dizia que queria que eu fosse doutor. Mal sabia ele que o verdadeiro doutor eu me tornaria. Obrigado, meu pai. Dedico este trabalho também às minhas queridas avós materna e paterna: Dona Abinair e Dona Annita, mulheres sempre à frente do seu tempo. Nas encruzilhadas da vida, encontrei um tantão de gente boa. Umas se perderam no cruzamento; outras caminham até hoje comigo. A essas pessoas, a quem chamo de amigos, meus sentimentos de gratidão e amor pelas horas de escuta e partilha. Propositamente, não as explicito todas para não correr o risco de esquecer nenhuma delas. Contudo, peço licença a elas para destacar a minha inspiração maior, o meu orientador professor Dr. Rafael Siqueira Guimarães. Um querido que se fez sempre atento. Um ser encantado, inquieto, brilhante e potente. Demorei um pouco para compreender que suas caras e bocas eram apenas um gesto contracultural de me fazer refletir sobre outra realidade. Assim, foi possível encontrar curas para as minhas dores, por meio de uma rede de saberes e afetos que fizeram da teoria um lugar possível para minha existência em dissidência. Por fim, agradeço à espiritualidade que me conduziu até aqui, especialmente a nossa Senhora Aparecida, por quem tenho devoção.

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem número de outras diferenças”.

(bell hooks)

RESUMO

A presente tese constituiu-se a partir da problematização das experiências vivenciadas pelos discentes em dissidência da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de compreender de que modo tais vivências, entre o aprender e o saber, interferem na sua construção cultural na escola. Como objetivo geral, pretendeu-se compreender como pode ser um currículo dissidente que se faz como prática cultural na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, os dispositivos adotados na pesquisa tomam como base as narrativas (auto)biográficas das sujeitas e dos sujeitos discordantes com a CISHeteronorma. Além da análise das entrevistas narrativas, perspectivou-se a necessidade de uma densa investigação teórica de autores contemporâneos que discutem as sexualidades em dissidência. Entre eles, destacam-se Judith Butler (2019), Luma Nogueira Andrade (2019), Miguel Arroyo (2017), Berenice Bento (2017) e Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020). Essa etapa da metodologia visou a estabelecer um diálogo profundo entre as narrativas dos discentes em dissidência, a fim de compreender como se deram, na visão desses participantes, as políticas públicas voltadas para as sexualidades na EJA. Ademais, procedeu-se a uma contextualização histórica e sociocultural. A partir dessa lente analítica, houve maior aprofundamento da investigação. Assim, os pressupostos teóricos/epistemológicos e as relações estabelecidas entre as vivências e as experimentações das/dos participantes que compuseram o *corpus* do trabalho permitiram a compreensão de como as relações de poder presentes nas práticas de EJA interferem de forma negativa nas potencialidades das/dos corpos e corpos que fogem ao padrão de universalidade.

Palavras-chave: EJA, (auto)biografia, prática pedagógica.

ABSTRACT

This thesis is based on constituted from the problematization of the experiences lived by students in dissidence from Youth and Adult Education, in order to understand how such experiences, between learning and knowledge, interfere in their cultural construction at school. As a general objective, it was intended to understand what a dissident curriculum can be like as a cultural practice in the education of young people and adults. As a general objective, it was intended to understand what a dissident curriculum can be like as a cultural practice in the education of young people and adults. So, the devices adopted in the research take as relevance the (auto)biographical narratives of the subjects who disagree with the *CISheteronorm*. In addition to the analysis of the narrative interviews, the need for a thorough theoretical investigation of contemporary authors who discuss sexualities in dissent was identified. Among them, Judith Butler (2019), Luma Nogueira Andrade (2019), Miguel Arroyo (2017), Berenice Bento (2017) and Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020) stand out. This stage of the methodology aimed to establish a deep dialogue between the narratives of the students in dissent, in order to understand how, in the view of these participants, public policies aimed at sexualities in EJA (Youth and Adult Education) were carried out, in addition to proceeding with a historical and sociocultural contextualization. From this analytical lens, a greater depth of the research presented here was allowed. The theoretical/epistemological assumptions and the relationships established between the experiences and experiments of the participants that composed the corpus of this work allowed the understanding of how the power relations present in EJA EJA (Youth and Adult Education) practices negatively interfere in the potentialities of bodies that deviate from the standard of universality.

Keywords: EJA EJA (Youth and Adult Education), (auto)biography, pedagogical practice.

RESUMEN

La presente tesis se constituyó a partir de la problemática sobre las experiencias vividas por los estudiantes disidentes en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), con el objetivo de entender cómo estas vivencias, en la intersección entre aprender y saber, influyen en su construcción cultural dentro de la escuela. El objetivo general fue comprender cómo puede configurarse un currículo disidente como una práctica cultural en la educación de jóvenes y adultos. Para ello, se adoptaron dispositivos de investigación que destacan la relevancia de las narrativas (auto)biográficas de los sujetos disidentes respecto a la CISHeteronorma. Además del análisis de las entrevistas narrativas, se realizó una exhaustiva investigación teórica basada en autores contemporáneos que discuten las sexualidades disidentes, tales como Judith Butler (2019), Luma Nogueira Andrade (2019), Miguel Arroyo (2017), Berenice Bento (2017) y Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020). Esta fase de la metodología buscó establecer un diálogo profundo entre las narrativas de los estudiantes disidentes para comprender cómo perciben las políticas públicas dirigidas a las sexualidades en la EJA, así como para contextualizar histórica y socioculturalmente estos procesos. Desde esta perspectiva analítica, se logró una mayor profundización de la investigación. Los supuestos teóricos y epistemológicos, junto con las relaciones entre las vivencias y las experiencias de los(as) participantes, permitieron comprender cómo las relaciones de poder presentes en las prácticas de EJA interfieren negativamente en las potencialidades de los cuerpos que se desvían del estándar de universalidad.

Palabras clave: EJA, (auto)biografía, práctica pedagógica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases principais da entrevista narrativa	37
Quadro 2: : Termos Indutores: conceito e indexadores – Tesouro	56
Quadro 3: Categorias de análise – Qualis A1	59
Quadro 4: Categorias de análise – Qualis A2	61
Quadro 5: Categorias de análise – Qualis A3	62
Quadro 6: Categorias de análise – Qualis A4	64
Quadro 7: Quadro-síntese do Qualis Periódico	65
Quadro 8: Quantidade de produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2011-2021	66
Quadro 9: Recorte mais analítico das produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2011-2021	66
Quadro 10: Educação de Jovens e Adultos x Dissidências Sexuais e de Gênero/Sexualidade, correspondente ao período temporal 2016-2021	72
Quadro 11: Educação de Jovens e Adultos x Dissidências sexuais e de gênero/sexualidade, correspondente ao recorte temporal 2011-2021	72
Quadro 12: Síntese teórico-metodológica das dissertações	72
Quadro 13: Período em que Luiz Inácio Lula da Silva esteve na Presidência da República (2003 a 2010)	184
Quadro 14: Período em que Dilma Rouseff esteve na Presidência da República (2011 a 2016)	184
Quadro 15: Período em que Michel Temer esteve na Presidência da República (2017 a 2018)	185
Quadro 16: Período de vigência do mandato de Jair Messias Bolsonaro, que compreende os dois primeiros (2019 a 2020)	185

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida	39
Figura 2: Mapa de Localização do Município de Una – Bahia	40
Figura 3: Nuvem de palavras	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTD	Banco de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
Covid-19	(Co)rona (vi)rus (d)isease, o que, na tradução para o português, equivaleria a “doença do coronavírus”
CPF	Cadastro de Pessoa Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EN	Entrevista Narrativa
GLTB	Gays, Lésbicas, Transexuais e Bissexuais
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis/Transexuais, outras existências
PBSH	Programa Brasil Sem Homofobia
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais
RG	Registro Geral
UFSB	Universidade federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Primeiras experiências.....	19
1.2 EU e o OUTRO: interfaces pandêmicas	23
1.3 Problematização e objetivos da pesquisa	26
1.3.1 Objetivo geral	29
1.3.2 Objetivos específicos	29
2 SENSIBILIDADES EPISTÊMICAS: CAMINHOS QUE PERCORRI	30
2.1 Narrativas (auto)biográficas	30
2.2 Procedimentos, tipo de estudo e instrumentos de pesquisa.....	34
2.3 fronteiras e dimensões epistemológicas	38
2.4 Espaço e território.....	38
2.5 Conhecendo o universo da pesquisa	40
3 ESTADO DA ARTE: PERCURSO INVESTIGATIVO DO SABER HEURÍSTICO..	50
3.1 Contexto de buscas e investigações.....	52
3.2 Análise das produções de conhecimento.....	54
3.3 Inferências e percepções analíticas	68
3.4 Dos termos indutores as categorias de análise.....	69
3.4.1 Educação de Jovens e Adultos x Dissidências Sexuais e de Gênero/Sexualidade.....	70
3.5 Síntese teórico-metodológica de dissertações, teses e artigo de revistas eletrônicas	71
3.6 Educação de Jovens e Adultos x estudos decoloniais	76
4 NA CONTRAMÃO DOS FLUXOS DISCIPLINARES E NORMATIZADORES	80
4.1 Inscrições de si: narrativas confessionais	84
4.2. Tornei-me professor!.....	89
4.3 Insinuações normativas: jeitos corporais em vivências binárias	92
4.4 Aproximações, impressões e trajetória discente/docente.....	97
5 PRÁTICAS DE ENSINO DA EJA: VISIBILIDADE DA EXISTÊNCIA DAS(OS) CORPAS(OS) EM DISSIDÊNCIA	105
5.1 Râmila Blatius: um corpo monstruoso, mutante e do devir.....	110
5.1.1 A vice-diretora chega ao portão	112
5.1.2 Interfaces e aproximações subjetivas	115

5.1.3 Enfim, a descoberta.....	117
5.1.4 Processos de (inter)sujetivização, identidade e insurgência decolonial	121
5.1.5 Fui em busca das respostas... ..	124
5.2 Uma história anulada: (re)visitando o passado de C.H.	128
5.2.1 O corpo LGBT: experiências e sensações	136
6 EM-SI-MESMADO: DIÁLOGOS INTERAÇÕES E NEGOCIAÇÕES TRÔPEGAS	
.....	140
6.1 20 de março de 2023, início do outono.	142
6.2 Trânsitos e incorporações: ordenamentos pessoais e organizações espaciais	
.....	146
6.3 Pensando (sobre)vidas em dissidência.....	149
6.4 CISHeteronorma como prática regulatória.....	152
6.5 bell hooks, uma prática de liberdade.....	157
7 CORPAS(OS) EM COALIZÃO: DISCURSOS E PRÁTICAS DO DEVIR.....	161
7.1 Múltiplas sexualidades e gêneros: as faces do dispositivo de poder	173
7.2 Os (des)caminhos da educação sexual no Brasil.....	181
8 REFLEXÕES PÓS CRÍTICAS E A INSURGÊNCIA EPISTÊMICA: O PERIGO DE	
UMA HISTÓRIA ÚNICA	191
9 CARTA ABERTA ÀS PROFESSORAS E AOS-PROFESSORES.....	201
REFERÊNCIAS	204
APÊNDICE	215
ANEXO	217

1 INTRODUÇÃO

O projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) resultou na dissertação intitulada “Os corpos que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente”. Tal proposta contrapõe a lógica de poder/saber hegemônico que conformava os saberes em práticas pedagógicas excludentes e discriminatórias sem levar em conta as experiências e as vivências das(os) discentes em dissidência. Nesse passo, a formação docente não só se tornou uma questão político-pedagógica baseada em ações coletivas de ensino/aprendizagem, mas também buscou discutir a diversidade fundamentada em saberes decoloniais que se aproximam sobretudo na validação do conhecimento próprios dos saberes subalternizados.

Assim, foi possível assegurar aos profissionais de educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do Projeto de Formação Docente “Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade na Educação de Jovens e Adultos”, a formação necessária para o desenvolvimento integral das(os) educandas(os), de modo a torná-las(os) capazes de ressignificar as estruturas do saber/poder que operam na produção e reprodução da ordem social dominante.

Esse viés de investigação, iniciado durante o mestrado e consolidado com a minha inserção no grupo de estudos e pesquisas Grieta — sob a coordenação do professor Dr. Rafael Siqueira Guimarães —, desencadeou outros questionamentos e reflexões. Houve, portanto, a necessidade de compreender melhor quais experiências as(os) discentes em dissidência da EJA têm do universo escolar e como essas experiências interferem, entre o aprender e o saber, em sua construção cultural na escola. Desse modo, as indagações nos levam a pensar em outros movimentos, a fim de buscar novos caminhos que possam significar, ressignificar e reconhecer a presença de outras(os) sujeitas(os) no cenário social e do contexto escolar para o “repensar pedagógico” (Arroyo, 2021, p. 26).

Do mesmo modo, pretende-se contribuir para que o processo ensino-aprendizagem da EJA esteja alinhado às experiências e vivências dessas pessoas, bem como compreender como constroem representações a partir dos objetivos e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, e “como essa experiência e essas

representações, que condicionam sua relação com o aprender e o saber, participam de sua configuração biográfica e do projeto que eles têm de si mesmos” (Delory-Momberger, 2008, p.31)

É esse processo de produção de efeitos de verdade, pautados na hegemonia e nos dispositivos que operam na formação de pessoas jovens, adultas e idosas nessa rede de poder/saber/fazer dos ambientes educacionais, que estou interessado em desconstruir. Isso porque

os próprios oprimidos têm a suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que são submetidos já aponta que eles afirmam Outras Pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam a sua humanidade (Arroyo, 2021, p. 27).

Dessa forma, busco, na presente pesquisa, dar visibilidade aos discentes em dissidência, sob as perspectivas decolonial e pós-crítica na formação curricular da EJA, assegurando a participação efetiva dessa população na sociedade e na escola, marcada, ao longo dos anos, por práticas centradas em “pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação” (Arroyo, 2021, p. 29). Nesse contexto, merece destaque o pensamento pedagógico presente nas diretrizes — pilares fundamentais para organização e orientação das práticas pedagógicas — e refletido nas relações políticas e antagônicas que compõem os processos de ensino/aprendizagem e dão de base para a modalidade de EJA.

Por um lado, a escola reflete os processos/concepções que afirmam a sua função social e contextualiza as especificidades próprias da população da EJA. Por outro, instiga a pensar como o currículo poderá contribuir, de forma eficaz, para que a constituição das(os) sujeitas(os) adquira a importância reservada apenas ao gênero e à sexualidade das pessoas que conformam a normatividade.

Com isso, entende-se a relevância do argumento deleuziano acerca do dinamismo espaço-temporal que compõe o sistema, sentido somente no limiar do vivível. Assim, as(os) sujeitas(os), segundo Deleuze (2020), não podem ser vistas(os) como no “cogito cartesiano, com um sujeito substancial acabado” (Deleuze, 2020, p. 158). Consequentemente, o processo da formação humana e cidadã deve estar pautado na promoção de seres culturais, múltiplos, políticos e felizes, assegurando-lhes o caráter político e social deste estudo frente à problemática das “corpas e dos corpos que a escola não toca” (Matos, 2019).

Nesse sentido, corrobora-se a advertência de Silva (2011, p. 35), para quem “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através código cultural dominante”. Concordamos-, portanto, com a concepção de escola como instância cultural que pode e deve ser entendida como uma das principais bases de transformações contrárias às condições de saber/poder hegemônico. Igualmente, é importante desnaturalizar as políticas culturais constituídas pelos regimes de verdade, que constroem e operam a lógica CISHeteronormativa, mediante controle e dominação dos grupos historicamente marginalizados.

1.1 Primeiras experiências

O corpo físico é palpável, enquanto a imagem pertence à dimensão do simbólico e do representativo. A imagem apresenta o corpo ao outro e produz seu espaço de representação onde ganha também uma dimensão política (Oliveira, 2020, p. 29).

Quando ainda criança, sempre ouvia dizer o quanto crescer doía, porém nunca imaginaria o quão difícil seria fazer essa travessia, pois o mundo não era tão simples como pensava. Meu corpo, à medida que crescia, ia tomando outros contornos, e cada vez mais deixava para trás a inocência de criança. Tudo era muito estranho e tomava outras proporções. Mal sabia que era o começo de uma longa e dolorosa caminhada.

Perceber-me dentro desse processo metamórfico desencadeava um turbilhão de sentimentos, gerando angústias e medos. E cada vez mais me via preso aos meus pensamentos, numa zona de indeterminação, dada pela minha incompreensão dos meus desejos sexuais, que já sinalizavam a minha orientação. Tudo se tornara uma espécie de enigma difícil de decifrar e compreender.

Com o passar dos anos, já pré-adolescente, as mudanças apreendidas pelo meu corpo se distanciavam torrencialmente das categorias normativas, de modo que a margem se tornou o único lugar possível de se habitar. Nesse momento, a ingenuidade de menino já não me blindava mais, e existir passou a ser uma tarefa difícil.

“Transformei-me literalmente num marginal, pois vivia à parte, à margem” (Nery, 2011, p.45). A partir de então, as minhas relações com o outro eram sempre um campo minado. Isso porque não me sentia homem de verdade, tampouco me sentia homossexual. Ainda desconhecia essa terminologia; apenas sentia que era diferente.

Dessa forma, os espaços inauditos sempre foram marcados por desconfianças, controle e vigilância; qualquer descuido que infringisse o regime CISheteronormativo, era logo sinalizado. Tudo isso me fazia crer cada vez mais que alguma coisa estava fora do lugar e precisaria, imediatamente, ser corrigida.

Meu corpo crescido assumia, de acordo com as palavras introdutórias da professora, travesti e negra Megg Rayara Gomes de Oliveira (2020), uma representação palpável do desvio de gênero. Ou seja, um corpo ininteligível pelas categorias normativas do copo. E como materialidade da inteligibilidade, infringia valores arraigados na coletividade hegemônica.

Algo havia de errado, uma vez que os desvios de gênero se tornavam, naquele momento, alvo de constante vigilância e, por qualquer descuido, eram duramente penalizados. Driblar os olhares e os discursos de verdade produzidos pelo regime CISheteronormativo era algo quase que impossível, tal como era impossível traduzir todos esses conflitos, uma vez que os diluir em compreensões circunstâncias potencializava ainda mais minhas inquietações e uma verdade inexistente jamais poderia ser proclamada. “Por essa incompatibilidade da minha mente com as partes do meu corpo, numa inversão total de imagem, tornei-me, cada vez mais, um ser angustiado” (Nery, 2011, p. 45).

Dessa forma, o transgressivo ou transgressor pressupunha o antagonismo sobre o qual era proibido falar ou se expressar. Assim, por não compreender tais razões normativas, autorizadas a declarar e a punir uma vida supostamente incompatível com a produção binocular e da lógica de gênero-sexo-desejo, fazia do meu mundo o meu próprio mundo.

Nesse processo introspectivo, prosseguia com minha paralisia existencial, ao mesmo tempo que me movimentava na busca de sentidos que pudessem me ajudar a entender a lógica que fazia, de meu corpo, um lugar de repúdio e vigilância. E, por mais que me esforçasse, era tudo tão bem firmado em torno da CISheteronormatividade, que nunca ou jamais poderia entender a ironia da lógica

moderna da dicotomização. Sobre esse processo, assevera Afonso-Rocha (2021, p. 83):

a imagem do homem cis-heterossexual é produzida simbolicamente como normal, de maneira que toda e qualquer tonalidade que não se espelhe nessa produção semiológica da realidade é atirada ao signo da anormalidade. A produção dos nossos afetos e até das nossas ações não escapam à cis-hetero-norma. Assim, para o sujeito cis-heterodissidente, cujos desejos e prazeres, de algum modo, ainda funcionam no espectro da política unidimensional, a vida sempre será corporalidade mutilada, é sempre vida à mercê, fora do prazer, castração dos desejos, o lugar vazio.

De todo modo, o outro, para mim, sempre foi um incômodo. Sempre o via com olhar de desconfiança, fosse por sua condição privilegiada, dada por sua identidade de gênero hegemônica, fosse por sua condição acessível aos espaços sociais. Ao mesmo tempo, outro sentimento me fazia refletir sobre as dimensões sociais e as possibilidades representativas que o corpo poderia ocupar na sociedade.

Entendo hoje que essa inquietação já me conferia caráter político contrassexual (Preciado, 2014), em virtude de minha atitude crítica/reflexiva sobre os corpos heterocentros, fazendo-me estar sempre alerta. É nesse momento que percebo que o caráter político protagonizado por mim estaria atrelado ao fato da minha própria existência.

Por conseguinte, seria em vão qualquer ação de esforço e luta contrários à lógica cisheteronormatividade¹, uma vez que as relações estabelecidas em torno do binarismo de gênero eram bem mais complexas e fechadas. Nesse entendimento, os investimentos dos agenciamentos molares (Deleuze; Guatari, 1996) sobre a construção dos corpos generificados/desejantes representavam a ordem social hegemônica. Não havia espaço para o entrelugar e, com isso, ou eu me enquadrava, ou viveria sempre na encruzilhada, arquitetando mecanismos de fuga.

Nessa seara, refletir sobre o EU/CORPO/PESQUISADOR traz à tona um emaranhado de sentimentos e sensações que percorrem meu imaginário, fazendo-me reviver fatos, acontecimentos, ações, experimentações, desejos, sonhos e tantas outras questões, sempre na busca de encontrar respostas. Nesse movimento, vejo-

¹ Palavra derivada da junção das ideias expressas nos conceitos de teóricos de gênero e sexualidade. Dessa junção teórica, as palavras Cisgênero + heterossexualidade + normatividade, dão origem a cisheteronormatividade, conceituando um conjunto de significados que, somados, traduzem as relações conflituosas nas quais estão inseridas as pessoas em dissidência.

me um homem de meia idade, cis, *gay*, miscigenado, professor e na passividade de outras construções performáticas e identitárias. Dessa pluralidade de possibilidades e experiências interpessoais e profissionais, constituo-me um sujeito questionador, investigativo, transgressor e inquiridor de uma subjetividade fluida que, somente nas experiências individuais e compartilhadas, será capaz de achar respostas — ou não — para suas inquietações nessa selva cisheteronormativa.

De todo modo, talvez não seja um caminho fácil a percorrer. Driblar o CISTema tem sido uma aventura dolorosa, impactante e revolucionária, pois entender as corpas e os corpos do entrelugar, dos binarismos e da CISHeteronorma implica não só legitimá-los, como também criar estratégias e políticas de enfrentamento que possibilitem a sua transitividade nos espaços sociais.

Utilizo o termo corpas para marcar as distinções, mas sobretudo as opressões em relação a todas as expressões de gênero e sexualidades dissidentes da masculinidade hegemônica. A expressão generificada no masculino, ainda que também usada por gêneros e sexualidades dissidentes é, nesse contexto, redutora das experiências que se distinguem da experiência masculina, cisgênero e heterossexual. Como aponta Vergueiro (2015), a linguagem faz parte de um sistemamundo que invisibiliza todas as experiências diferentes da expressão hierarquicamente colocada, no sistema colonial, como principal e, portanto, universal. Compreendemos que usar corpas tem também o sentido de questionar tal padrão.

Do mesmo modo, em consonância com o que assevera Matos (2019), a palavra “cistema”, escrita intencionalmente com ‘c’, faz alusão ao texto *O Cis pelo Trans*, de Amara Moira Rodvalho, travesti, professora e escritora, primeira mulher Trans a defender o seu doutoramento usando o nome social. Para entendermos melhor a criação da palavra cistema, recorreremos à epistemologia do prefixo “cis”, de origem latina, que quer dizer *posição aquém*, ao contrário de “trans”, *movimento para além de, posição além de*.

Portanto, a terminologia CISTema (cis+tema), adotada pela escritora Amara Moira, deriva da terminologia cisgênero ou pessoa cis — indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu gênero designado ao nascer a partir da sua genitália. Trata-se da condição dos corpos produzidos dentro de um sistema naturalizado, que assegura a existência desses corpos dentro de uma sociedade CISsexista, colocando-os em oposição contrária, marginal e precária as pessoas transexuais.

Nesse lugar da escrita de si, procuro abrir novos caminhos que me levam a trilhar outras avenidas descontínuas, ora de denúncia, ora de significações e ressignificações. E por essa conjunção alternativa de encontro e (des)encontro de si, ponho meu corpo desviante e cambaleante em uma construção hermenêutica e problematizadora, na qual o meu Eu, corpo de fala, assume novo posicionamento político que passa a questionar não só a minha própria existência, mas também as relações estabelecidas com/sobre os outros modos de vida.

1.2 EU e o OUTRO: interfaces pandêmicas

Todo esse processo de busca representou — e representa — para mim um momento de autoconhecimento e análise pessoal e profissional. Isso me fez refletir sobre a minha própria condição de homem cis e *gay*, ao mesmo tempo me levou a buscar e a investigar outras existências potentes, mesmo diante de um cenário político de declínios e barbaridades que geraram uma política de ódio e destruição do estado nacional.

Esse período de retrocessos políticos, acadêmicos e sociais que (re)configuraram o cenário brasileiro em práticas desumanas e nefastas fez com que nós, pessoas LGBTQs, ficássemos ainda mais vulneráveis às violências e aos crimes de ódio e intolerância sexual e de gênero. Somou-se a tudo isso a crise pública sanitária causada pela pandemia de covid-19/coronavírus ou SARS II², tornando-nos iguais diante de um mesmo inimigo, porém em situações dessemelhantes.

Nesse contexto, peguei-me a refletir, a partir da leitura do livro *A cruel pedagogia do vírus*, escrito pelo autor Boaventura de Sousa Santos (2020), sobre a real condição da vida das pessoas que vivem fora da bolha Cisheteronormativa e, na maioria das vezes, não são problematizadas nas/pelas academias, tampouco nas escolas de educação básica. Tudo isso me fez pensar sobre “as minhas insubmissões e alinhamentos a sistemas de maneira mais crítica e efetiva possível” (Simakawa, 2023, p. 23). Então, passei a ponderar sobre as vivências das pessoas em dissidência ao longo de suas vidas e também acerca de minha própria existência. Concluí que, desde muito cedo, nós, LGBTQs, sempre vivemos na complexidade de nossas

² A covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

subjetividades e improvisos, na tentativa de encontrarmos estratégias de sobrevivência nos ambientes hostis em que vivemos

Conseqüentemente, aprendemos a conviver com as violências, a vulnerabilidade, inclusive o ISOLAMENTO social e a constante QUARENTENA de nossos corpos. Segundo Nonato (2020, p. 61), essas ocorrências aconteciam e continuam acontecendo “justamente por incomodar e escancarar a não naturalidade dos gêneros que mecanismos como a patologização e marginalização foram e são acionados.

Tais evidências fizeram-me perceber o quanto minhas relações interpessoais eram bastante hostis, justamente por incomodar o CISTema, visto que, sendo um corpo em dissidência, não interagia com o discurso normativo. Mesmo diante das contradições, aprendi a lidar com a dor, o medo, o isolamento e toda forma de desamor.

As ruas, a escola, a família, entre outros espaços de socialização sempre foram lugares de violência e, ao mesmo tempo, de resistência. Mesmo performando dentro da normatividade e higienizando moralmente meu corpo, era impossível passar despercebido, pois não há escapatória à norma, já que ela nos constitui por sujeição a mesma.

Dentro dessa localização existencial, percebi também que o discurso sempre agiu sob a lógica CISHeteronormativa. Isso talvez justifique por que ele era tão agressivo com a forma por meio da qual eu performava o meu corpo. Essa incitação fez surgir um conjunto de questionamentos à norma, hoje compreendidos como tentativas de formação, conformação e vigilância.

O impacto da crise causada pelo coronavírus nos trouxe vários prejuízos emocionais e econômicos. O fato, acompanhado todos os dias pelas mídias, num frenesi de manchetes alinhadas e veemente carregadas de anseios, numa mistura de sentimentos temperados com um punhado de sensacionalismo, nos dava sempre um prato cheio, mas nada apetitoso. Assim, o surto viral rompeu as telas das televisões brasileiras, invadiu nossos lares e disseminou a ansiedade, o medo e as incertezas.

Anglicismos foram surgindo, como *lockdown*, *drive thur*, *delivery*, *homeschool*, e logo se incorporaram ao nosso idioma, engrossando o caldo linguístico. Lembrei-me do livro *Preconceito Linguístico*, escrito por Marcos Bagno (1999), quando diz que “Brasileiro não sabe português” e “quem dirás o inglês”! Essa ideia logo ganhou graça e risos nos milhares de vídeos, *GIFs* e *memes* espalhados nas redes sociais

reforçando o preconceito ou contrariando o sofrimento e as incertezas de milhares de pessoas espalhadas pelos quatro cantos do Brasil.

É fato que a covid-19 potencializou a fragilidade humana, aflorando-se em variadas formas de vulnerabilidade. Assim, sujeitou-nos a situações excepcionais, anômalas e quem pôde fez ao vivo, mas, sobretudo, dentro de suas mansões. Logo, o capitalismo mais uma vez se reinventou e nos impôs o seu lado mais perverso, a ilusória ideia do bem-estar e do consumo. Caímos, então, no fetichismo ideológico reverenciado pelos milhares de *selfs* e *lives* expostas nos perfis das redes sociais e nas plataformas digitais. O capital não pode parar.

Em contrapartida, vimos os “sem”: sem teto, sem emprego, sem comida, sem medicação, sem atendimento à saúde, sem auxílio financeiro e até mesmo sem RG e CPF, ou seja, “os condenados da terra” (Fanon, 1968), que geralmente são pessoas invisibilizadas pelo Sistema. A inação escancarada da pandemia da covid-19, tão duramente evidenciada pela mídia, nos mostrou a total incompetência e o descaso do (des)governo diante de uma crise sanitária que contabilizou milhares de mortes no Brasil e no mundo.

Quantos de nós sobrevivemos a essa barbárie? Golpeados, acredito que quase todos. Impossível passar por essa atrocidade e não termos sido atingidos, mesmo que de forma indireta. Isso porque, numa situação pandêmica, o inimigo se encontra invisível, meticoloso, astuto, traiçoeiro. Sair às ruas talvez fosse o lado mais vulnerável em que poderíamos estar. De repente, vimo-nos presos dentro de nossas casas, aprendendo a lidar com as mudanças repentinas e reaprendermos a olhar os nossos com mais afeto e cuidado.

De fato, o que o restou após essa travessia? Pensar sobre a nossa vida é pôr também na roda o Estado que se fez mínimo. “Alguns vão morrer? “Vão, ué, lamento. Essa é a vida”³. Prevalece, então, a lei natural do “salve-se quem puder?” e sobretudo, “que potenciais conhecimentos decorrem da pandemia do coronavírus”? (Santos, 2000 p.1).

³Comentário do Ex-Presidente da República Jair Bolsonaro demonstrando, em sua fala, total descaso com a gravidade da crise pandêmica enfrentada no Brasil e no mundo. Entrevista concedida ao apresentador de televisão José Luiz Datena, no dia 27 de março de 2020. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/bolsonaro-sobre-coronavirus-alguns-vaio-morrer-lamento-essa-e-a-vida/>. Acesso em: 7 nov. 2023

1.3 Problematização e objetivos da pesquisa

Como bem assevera Eça (2022), em uma pesquisa científica, não conseguimos, de maneira definitiva, esgotar ou encerrar toda a temática abordada, levando em conta de que não tenha sido essa a nossa real intenção. Entretanto, não podemos ignorar que o trabalho de produção de conhecimento requer do pesquisador certo rigor, cuidado e ética com relação às informações recebidas, seja no campo empírico, teórico ou epistemológico. Para além disso, atravessamos momentos muito difíceis e tensos por conta da situação pandêmica, que vêm se arrastando até os dias atuais e, em alguma medida, comprometeram a pesquisa de campo.

Outrossim, nossa inquietação emergiu da falta de articulação e/ou da desarticulação da proposta pedagógica da escola com o currículo estabelecido. Ademais, tencionávamos saber se o seu processo metodológico evidencia os problemas existentes entre os discentes que fogem à CISHeteronormatividade, considerando as complexas relações subjetivas das corpas e corpos da Educação de Jovens e Adultos. Diante disso, surgiu a seguinte questão norteadora: Quais experiências os discentes em dissidência têm vivenciado no universo escolar e como essas experiências, entre o aprender e o saber, interferem na sua construção cultural?

Essa indagação nos ajudará a refletir sobre todo o processo de formação que envolve a Educação de Jovens e Adultos, que deve ser vista como uma prática social que oportunize o desenvolvimento pessoal e intelectual, mediante o reconhecimento e de uma nova construção epistêmica contrária às relações de poder alicerçadas nas estruturas de dominação colonial tão presentes nas práticas curriculares da EJA.

Ainda concernente ao que pretendíamos investigar, as questões que seguem auxiliaram a itinerância da pesquisa: Como as relações entre as práticas pedagógicas e as experiências cotidianas contribuem para o modo de ser e estar no mundo dos discentes da EJA e nele interferem? De que maneira as experiências de vida em dissidência são abordadas em sala de aula? Há uma relação direta entre os projetos desenvolvidos na escola com o modo de vida dos discentes em dissidência? Quais os impactos das práticas hegemônicas na vida dos discentes em dissidência? De que maneira o currículo entendido como política cultural, imerso nas práticas discursivas pedagógicas, pode contemplar as reivindicações das políticas de inclusão, diversidade e diferença? Como os documentos oficiais de educação da EJA podem implicar a construção e as representações das sexualidades e de gênero? Como são

tratadas as representações das sexualidades em dissidência e de gênero nos atos de currículo e no discurso escolar da EJA? De que forma as corpos e corpos abjetos presentes no cenário educacional da EJA interagem com os outros corpos e em que momento se sentem parte integrante curricular, assim como produtores culturais da educação?

A partir desses questionamentos, foi possível traçar um campo de análise no qual verificamos como as formas e as práticas pedagógicas, no espaço educacional, desenvolvem suas atividades. Isso porque pensamos a escola como um ambiente de transformação, que atua na formação de sujeitas e sujeitos imbricados na rede de poder e capazes de transformar os paradigmas culturais hegemônicos que marginalizam, hierarquizam e transformam as pessoas em marginais/abjeta. Portanto,

Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito a educação exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 2013, p. 517).

Desse modo, a fim de buscar novos caminhos que ressignifiquem o processo ensino-aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos, compreendemos que educação inclusiva e libertadora precisa estar atrelada a práticas pedagógicas engajadas, em que os conhecimentos estejam embasados nas narrativas discentes, decorrentes das experimentações e vivências dessas sujeitas e sujeitos da EJA.

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, define a “educação como direito de todos e dever do Estado e da família”. E na sequência, complementa-se, no art. 206, que “o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 1988).

Essa disposição é reafirmada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013, p. 345), que preconizam que “A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente”. Isso faz com que a EJA seja um campo político, e parte de uma ideologia

inclusiva e de estímulos, proporcionando o retorno dessas(es) sujeitas(os) aos espaços educativos.

Toda essa legalidade reafirma a necessidade de criação de políticas afirmativas, uma vez que a escola deixa marcas visíveis desse processo de (re)classificação das sujeitas e dos sujeitos da EJA, marginalizados pelo sistema hegemônico. Essas marcas, ao serem valorizadas socialmente, tornam-se referências para todos (Louro, 2001, p. 21).

É com base nesse processo de produção de efeitos de verdade — pautados, a seu turno, na hegemonia branca e cisheteronormativa — e nos dispositivos que operam os posicionamentos das sujeitas e dos sujeitos nessa rede de poder/saber/fazer, nos ambientes educacionais, que circunscrevemos o presente estudo, nas perspectivas decoloniais e pós-crítica, no que tange à formação curricular da EJA. Dessa forma, buscamos evidenciar as experiências dos discentes em dissidência da respectiva modalidade de ensino e assegurar-lhes a participação ativa e efetiva na sociedade, de maneira geral, marcada, ao longo desses anos, por práticas excludentes.

Nesse contexto, a escola realiza sua função social ao contribuir com a garantia e materialidade do currículo escolar no processo da formação humana e cidadã e na promoção de sujeitos culturais múltiplos, políticos e felizes. Assegura-se, portanto, o caráter político e social desta investigação diante da problemática das corpos e dos corpos que a escola não toca.

De certa forma, não ignoramos o que adverte Silva (2011) quando diz que, “O currículo da escola está baseado na cultura dominante; ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através código cultural dominante” (p.35). No entanto, compatibilizamos com a concepção de escola como uma instância cultural, que pode e deve ser entendida como uma das principais bases de modificações das produções e das políticas culturais que efetuam os regimes de verdades sobre as subjetividades das sujeitas e sujeitos.

Nessa direção, refletindo sobre todos esses aspectos conflitantes, trazemos, para produção de conhecimento, essa breve configuração que permeia o cenário que temos observado nas relações interpessoais e sociais, na atuação e nas experiências do espaço educacional e por meio da práxis de forma empírica. Todos esses fatores culminaram na presente tese, evidenciando o objeto de estudo em questão.

Dessa maneira, principiaram-se as preocupações que embasam nossa proposta de trabalho, que versa sobre as questões que envolvem tanto os estudos para as sexualidades quanto sobre gêneros, com base nas teorias pós-críticas e decoloniais, focalizando a modalidade de Ensino de Jovens e Adultos, em uma unidade escolar no Município de Una (BA). Considerando-se a perspectiva de sujeitas e sujeitos dissidentes, imersos no contexto da educação, foi necessário traçar alguns objetivos e ações que facilitassem o acesso às experiências e vivências desses estudantes no universo escolar.

1.3.1 Objetivo geral

Compreender como pode ser um currículo dissidente que se faz como prática cultural na educação de jovens e adultos.

1.3.2 Objetivos específicos

- Construir narrativas sobre as práticas culturais na EJA;
- Produzir diálogos entre os acontecimentos curriculares e as discussões pós identitárias;
- Verificar de que maneira se deram as relações e correlações de poder na escola para o processo de construção (auto)biográfica das(os) discentes em dissidência.

Dessa forma, além de compreender, podemos analisar, identificar e verificar, sob o viés dos estudos pós-críticos de currículo, como as práticas pedagógicas ligadas a questões de sexualidade e gênero, alinhadas aos estudos decoloniais na EJA, interferem na construção das subjetividades das sujeitas e dos sujeitos dissidentes e imersos no contexto educativo em questão.

2 SENSIBILIDADES EPISTÊMICAS: CAMINHOS QUE PERCORRI

O ser humano apropria-se de sua vida e de si mesmo por meio de histórias. Antes de contar essas histórias para comunicá-la aos outros, o que ele vive só se torna sua vida e ele só se torna ele mesmo por meio de figurações com quais representa sua existência (Delory-Momberger, 2008, p.38)

2.1 Narrativas (auto)biográficas

O pós-estruturalismo configurou-se como um processo de ruptura da ideia que se tinha do sujeito universal difundido pelo estruturalismo. Portanto, o sujeito do humanismo, visto como algo determinado e fixo, deixa de ser uma invenção cultural, social e histórica.

Do mesmo modo, no campo do conhecimento, o pós-estruturalismo enfatiza a desconstrução dos saberes. Isso faz com que o processo de significação se torne basicamente indeterminado e instável. Logo, “o significado não é, da perspectiva pós-estruturalista, pré-existente; ele é cultural e socialmente produzido” (Silva, 2017, p. 123)

A partir desse entendimento, as narrativas de vida, embora muitas delas invisibilizadas pelo CISTema, se configuraram em um conjunto de questionamentos de si e da sua relação com/no mundo. No entanto, esse movimento teórico e epistemológico, ao romper os limites da linguagem, passa a questionar e radicalizar as construções do indivíduo e dos saberes como algo determinado e estigmatizado. Da mesma forma, vislumbra-se a emergência de se analisar como as pessoas cultivavam e cultivam suas relações interpessoais. Nesse contíguo de significados e ressignificações, entendo o quanto fui capturado pelo CISTema sob o pressuposto de certezas que, durante toda minha vida, se materializaram como verdade absoluta, limitando-me dentro da minha própria existência.

Se as relações sempre foram vistas com naturalidade, o que sabemos de nós mesmos? O que realmente nos define enquanto sujeitas(os)? Qual a nossa relação com o mundo e com o universo escolar? O que eu sei do outro?

Esses e outros questionamentos me levaram a refletir, e assim:

Analisar que experiência os alunos têm do universo escolar e que representações constroem das tarefas e dos objetos próprios da escola, e de mostrar como essa experiência e essas representações, que condicionam sua relação com o aprender e o saber, participam de sua configuração biográfica e do projeto que eles têm de si mesmos (Delory-Momberger, 2014, p. 31).

Por meio dessas interrogações e a partir do que propõe a autora, compreendo o modo como as pessoas interagem com o CISTema de representatividade social, associada às suas experiências de vida e aos saberes institucionalizados na/pela escola. Segundo Silva (2017, p. 123) “a perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona a noção de verdade; ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na “verdade” para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade”.

Ademais, como asseveram Rodrigues, Wenez e Caetano (2020), a maneira como vivemos e construímos nossos processos identitários políticos e sociais faz com que (re) pensemos a organização da unidade escolar, a partir das nossas “presenças insubmissas e monstruosas na escola” (p.38). Do mesmo modo, ela constrói nossas narrativas e a forma como organizamos os registros, mantendo a sua relação com o saber/poder. Nas palavras de Momberger (2008, p. 115):

Assim, qualquer que seja o grau de adesão e de integração à escola que os alunos apresentem, o sistema escolar aparece, para os alunos, como um lugar pleno de biografização, a um só tempo pelo lugar e pelo sentido que dão à escola, em suas construções biográficas e pelos modelos de biografização, que ela lhes apresenta, para o presente de sua vida de alunos e para o futuro de sua vida de adulto.

Partindo desse pensamento, os corpos em dissidência fazem, da sua própria existência/corpo, o modo de ser/devir, um campo político de reivindicação e insurgência das incisivas normatizações restritivas e padronizadas, em que

[...] a experiência, como perspectiva de orientação da existência, suscita performatividades, desejos e práticas, fragilizando as certezas canônicas do currículo e denunciando que as regulações que operam sobre o corpo não são capazes de extinguir a liberdade criativa: pré-requisito à sexualidade e à invenção de si (Rodrigues; Wenez; Caetano, 2020. p. 40).

Na medida em que a linguagem ou expressão é compreendida como ação, os atos performáticos aprendidos na escola fragilizam e enclausuram nossa

subjetividade contradizendo a própria condição de ser e estar no mundo. Nesse contexto de subjetivação, as vivências e experiências de mundo e de vida passam a questionar o lugar social que os corpos em trânsito ocupam e, ao mesmo tempo, assumem. Segundo Ferreira e Souza (2020, p. 38), trata-se de um “posicionamento ético e político de resistência frente aos dispositivos que anulam suas vidas enquanto estética possíveis” (p.38).

Diante desses fatos, nossas narrativas de vida passam reivindicar e a (re)definir os espaços sociais fraudados por um regime CISHeteronormativo de vigilância e poder aprendido numa construção de significados delimitados e econômicos, a partir de uma lógica estrutural, moral, temporal e heteronormativa. Consiste, pois, no vivido não entendido e não compreendido pelas limitações do tempo/história, apenas acessado quando requeridos pela vontade de descobrirmos quem de fato nós somos.

Nessa busca/viagem, percebemos o quanto somos frutos de atravessamentos e constituídos sob um regime de poder que recai sobre nossos corpos, moldando-nos sem nos dar chances de nos percebermos dentro desses desdobramentos impositivos de controle, submetidos a um regime CISHeteronormativo que nos impede de florescer. Percebemos, diante dessa denúncia, que os efeitos causados pela colonialidade global, que formaliza e institui os corpos socialmente aceitos, (re)incidem diretamente na forma de produção de saberes e nas construções de representatividade da escola, especificamente no currículo escolar.

Em contrapartida, contrariando essa engrenagem colonial, as corpos e os corpos do devir, em virtude dos acontecimentos históricos e das tensões provocadas pelos movimentos sociais e pelas verdadeiras militâncias, reverberam na consagração de sujeitas(os) epistêmicos a partir dos movimentos das ciências modernas. Assim, de acordo com Passegi e Souza (2016, p. 11), “as narrativas propõem uma nova episteme, um novo tipo de conhecimento”, que emerge não apenas pela busca de uma verdade, mas de uma análise e “reflexão sobre a experiência narrada”.

Esse pensamento vai ao encontro das palavras do historiador Caetano (2016, p. 30), ao afirmar que

o corpo foi tomado como o efeito criativo que considerando as marcas sexuais, raciais e de classe, performatiza inúmeras possibilidades. Com isso, os marcadores indenitários tradicionais, a exemplo dos sexuais, foram problematizados e desestabilizados por inúmeras formas de vive-lo.

A partir dos pontos discutidos pelos autores mencionados, entendo que os corpos do entrelugar, da inteligibilidade e do devir não só inspiram as narrativas pós-estruturalistas, mas também (re)desenham outros lugares de fala e de (re)existência. E nessa (re)apropriação das suas narrativas de vida, “apoiam-se na hipótese que há uma história e que ela tem um sentido” (Delory-Momberger, 2008, p. 96), apesar das estratégias de negação, do silenciamento e dos fatores que geram a violência e a exclusão das corpos e dos corpos desviantes.

Retomando as ideias de Rodrigues, Wenez e Caetano (2020), compreendo que a narrativa de si — ou narrativa (auto)biográfica —, ao efetivar-se enquanto material indefinido e em movimento das nossas histórias de vida, abre novas possibilidades de entendimento do real sentido da vida, a partir do momento que as sujeitas e os sujeitos passam a “reconhecer os currículos como narrativas em disputa, negociações e assombros se faz acompanhar das dimensões de poder e de resistências que percorrem o tecido curricular” (p. 42).

Essa linha de raciocínio, apontada por Caetano (2016, p. 35), ratifica que a narrativa (auto)biográfica propõe

por intermédio de relatos particulares, outras dimensões mais amplas sejam articuladas para o entendimento dos fenômenos sociais e, por conseguinte, pensadas suas sequelas nas trajetórias dos sujeitos. Levando em consideração que nas narrativas, como nas memórias, o passado se reconstrói discursivamente de maneira não linear, com superposições de tempo, reflexões e espontaneidade, o que retorna não é o passado em si, mas a (re)leitura das imagens e experiências armazenadas na memória estimuladas em um determinado presente e sob certas circunstâncias.

Assim, essa dimensão subjetiva temporal, associada aos fenômenos sociais, pressupõe não somente a exploração ou descrição de fatos isolados, mas também um exercício de socialização, escuta e compreensão da realidade. bell hooks (2008), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, pressupõe que a escola deva ser um espaço onde a “experiência é valorizada, não negada nem considerada sem significado” (p. 114).

Dessa maneira, as experiências dos indivíduos passam a se tornar um movimento de subjetivação e descentramento e/ou (re)organização de suas práticas de vida e de suas possíveis construções identitárias. Em outras palavras:

Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir, por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes, pode, desse modo, ver aflorar e penetrar nas preocupações existenciais dos aprendentes adultos (Josso, 2007, p. 414).

Partindo de tal premissa, compreendo que a escola não deve ser um espaço de concorrência ou de imposições, pois o ato de aprender a aprender não deve ser centrado apenas na transmissão de saberes instituídos.

Inversamente, os alunos que vivem sua escolaridade como um tempo de aprendizagem e apropriação de saberes atribuem à sua atividade escolar uma significação intrínseca, reconhecendo e valorizando a dimensão cognitiva, e encontrando na construção de saberes ocasiões e recursos de elaboração pessoal (Delory-Momberger, 2008, p. 127).

Portanto, os dispositivos adotados nessa pesquisa partem de narrativas (auto)biográficas das sujeitas e dos sujeitos em dissidência da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, que partilham de experiências de vida, as quais demandam “uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro [...] que me permitem compreender o outro e que me permitem compreender a mim mesmo através do outro” (Delory-Momberger, 2008, p. 103).

2.2 Procedimentos, tipo de estudo e instrumentos de pesquisa

Quanto aos procedimentos metodológicos para a realização do presente estudo, partiu-se de uma abordagem de natureza qualitativa. O intuito foi analisar como os atores em dissidência, participantes da investigação, compreendem a sua existência, articulada com o seu processo de formação humana e escolar.

Assim, o trabalho permitiu maior aprofundamento da investigação de nosso objeto de estudo. De todo modo, por meio dos pressupostos teóricos/epistemológicos e das relações estabelecidas entre as vivências e as experimentações das sujeitas e dos sujeitos que compuseram o *corpus* da pesquisa, compreendemos as relações de poder presentes nas práticas de EJA.

Nesse sentido, adverte-nos Meireles (2015) que “a pesquisa (auto)biográfica constitui-se como um movimento de elucidação hermenêutica de prática para dar sentido à vida (bios), a si mesmo (auto) e à própria escrita [grafia]” (p. 286). Outrossim, consideramos a dimensão da potencialidade das vozes das pessoas envolvidas na pesquisa valorizando sua singularidade, “em vez de tratá-las como objetos” (Bauer; Gaskell; Allum, 2008, p.30).

Por isso, o procedimento se justifica pelo fato de ser um tipo de estudo com uma metodologia utilizada para:

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 1999, p. 80).

Partindo de tal premissa, utilizar a abordagem qualitativa não consiste em apenas apresentar os inúmeros pontos de vista, mas, sim, como aponta Minayo (2010), levantar possibilidades e dimensões diferentes, a respeito do objeto que está sendo investigado no campo ou *lócus* de pesquisa. A autora também assevera que pesquisa com abordagem qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2010, p. 21-22).

De todo modo, as investigações realizadas no âmbito da Educação são mais bem compreendidas e analisadas por um olhar qualitativo, uma vez que tal abordagem permitirá conhecer melhor o objeto e o campo a serem pesquisados. Assim, por meio das narrativas dos discentes em dissidência, é possível analisar as suas experiências no universo educativo e perceber de que maneira participam da sua construção cultural na escola.

Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 91) corroboram tal pensamento:

Através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que

aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Sendo assim, como instrumento de produção de dados, tomarei como base o esquema autogerador de entrevista narrativa (EM), desenvolvido por Bauer e Jovhelovitch (2010, p. 97), que considera a “textura detalhada, fixação da relevância e o fechamento da Gestalt”⁴ como principais características para o desenvolvimento e análise de dados. Ainda conforme os autores, “o seguimento destas regras levará certamente a uma situação isenta de constrangimentos, e manterá a disposição do informante de contar uma história sobre acontecimentos importantes” (p.96).

Além dessas características fundamentais, considere os elementos presentes na tabela a seguir, que sintetizam as EN:

⁴ *Textura detalhada*: se refere à necessidade de dar informação detalhada, a fim de dar conta, razoavelmente, da transição entre um acontecimento e outro. O narrador tende a fornecer tantos detalhes dos acontecimentos quantos forem necessários para tornar a transição entre eles plausível. Isso é feito levando o ouvinte em consideração. A história tem de ser plausível para um público; de outra maneira não seria história. Quanto menos o ouvinte conhece, mais detalhes serão dados. O contar histórias está próximo dos acontecimentos. Ele conta do tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades. *Fichário da relevância*: o contador de história narra os aspectos relevantes do acontecimento, de acordo com sua perspectiva de mundo. A explicação dos acontecimentos é necessariamente seletiva. Ela se desdobra ao redor de centros temáticos que refletem o que o narrador considera importante. Esses temas representam sua estrutura de relevância. *Fechamento da Gestalt*: um acontecimento central mencionado na narrativa tem de ser contado em sua totalidade, com começo, meio e fim. O fim pode ser o presente, se os acontecimentos concretos ainda não terminaram. Essa estrutura tríptica de uma conclusão faz a história fluir, uma vez começada: o começo tende para o meio, e o meio tende para o fim (Bauer; Jovchelovitch, 2010, p. 94).

Quadro 1: Fases principais da entrevista narrativa

FASES	REGRAS
Preparação	Explorar o campo Formular questões emanentes
1. Iniciação	Formular o tópico inicial para narração Empregar de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper e dar encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar sinais de finalização (“coda”).
3. Fase de Perguntas	Perguntar somente o “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir contradições Não fazer perguntas do tipo “por que?” Ir de perguntas exmanetes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar Fazer perguntas do tipo “por que?” (permitidas) Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Bauer; Jovchelovitch (2010, p. 97).

A partir desse entendimento preliminar, a abordagem metodológica considerou tais formulações tendo, por princípio maior, a consciência dos processos de vida/formação dos discentes em dissidência da EJA e a maneira de como se constroem as subjetividades, pois, segundo Castro (2017, p. 164), as narrativas exprimem “a riqueza da experiência”.

Em se tratando das narrativas, o trabalho de campo, de acordo com Eça (2022), não consiste apenas em uma escuta passiva das respostas dos depoentes, tendo em vista que a intenção é estabelecer um diálogo mediante as informações e as opiniões expressas pelos entrevistados. Com isso, as sujeitas e os sujeitos em dissidência, ou seja, as(os) informantes/participantes, ao narrar as histórias, se constroem e se reconstroem, adquirindo, de alguma maneira, um sentido e significado das coisas, dos fatos, boatos e acontecimentos.

Nesse caminhar, as entrevistas narrativas foram gravadas mediante o consentimento das(os) discentes, seguindo um roteiro previamente elaborado e flexível, sob forma de perguntas para livres respostas, em um ambiente saudável e propício para que as(os) informantes/participantes possam naturalmente expor suas experiências e vivências, relacionadas à sua participação na construção cultural, no universo escolar. Na sequência, realizaram-se a transcrição e análise das em, que constituíram o *corpus* da pesquisa.

Para a gravação, não se considerou o tempo de duração, de modo a proporcionar um clima de confiança e descontração, permitindo aos entrevistados se expressarem com maior naturalidade e tranquilidade. De acordo com Benjamin (1994, p. 4), o participante “é livre para interpretar a história como quiser, e com isso, o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação”. Por fim, os dados coletados compuseram um documentário e material de análise e tratamento dos dados.

Para além da análise das entrevistas narrativas, perspectivamos a necessidade de uma densa investigação teórica de autores contemporâneos que discutam a temática das sexualidades dissidentes na modalidade de ensino em foco. Essa etapa da metodologia visou a estabelecer um diálogo profundo entre as narrativas dos discentes em dissidência, a fim de compreendermos como se deram, na visão desses participantes, a relação as políticas públicas voltadas para as sexualidades na EJA e a contextualização histórica e sociocultural.

2.3 fronteiras e dimensões epistemológicas

A pesquisa contou com um universo de 06 (seis) narrativas (auto)biográficas de estudantes LGBTQIAP+ da modalidade EJA, devidamente matriculados na unidade escolar Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida, pertencente à rede municipal de ensino na cidade de Una, localizada no sul da Bahia.

Os critérios para seleção dos entrevistados justificam-se para uma melhor análise e compreensão de como as suas experiências em dissidência corporificam-se e transitam no universo educativo/escolar, direcionadas a um padrão de comportamento dispensável e longe dos seus desejos.

Portanto, pensar esse entrelugar requereu refletir como o Outro se constrói e, enquanto corpo/político, promove novas cosmovisões que extrapolam o pensamento hegemônico, oportunizando, às copas e aos corpos em dissidência, o direito de existirem.

2.4 Espaço e território

A unidade escolar está organizada e em funcionamento desde 1960. Pertencente à rede municipal de ensino, tem como entidade mantenedora a Prefeitura

Municipal de Una-Bahia, atendendo, até a data em que se realizou a pesquisa, a cerca de 1.0235 estudantes, dos quais 339 frequentam a EJA.

Figura 1: Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida



Fonte: Google Maps (2022).

A cidade de Una fica localizada na Costa do Cacau, a cerca de 65km do município de Ilhéus. Emancipada em 02 de agosto de 1890, seu nome tem origem tupi-guarani, que significada preto. Tal nomeação se dá pela coloração das águas escuras dos rios que banham a cidade.

Segundo o IBGE Cidades [2021], a comuna tem uma população estimada de 18.108 habitantes, sendo que, no último Censo [2010], tinha cerca de 24.110 pessoas, com área/densidade demográfica de 20,48 hab/km². Una tem uma colônia de japoneses, instalada desde a década de 1950, em decorrência da imigração motivada por interesses econômicos entre Brasil e Japão. A chegada desses imigrantes trouxe para região práticas modernas de agricultura, entre elas o cultivo do mangostin, fruto de origem asiática, introduzido na América em 1880.

Considerado a “rainha das frutas”, esse título lhe foi atribuído pela Rainha Vitória (1819-1901). O mangostin tem alto valor de comercialização, sendo o município o maior produtor do Brasil (IBGE, 2022). A cidade também é composta por outros distritos, que, devido às suas peculiaridades, dão-lhe uma vasta diversidade de espécies vegetais e animais.

Além de apresentar uma extensa área de preservação ambiental, denominada Reserva Biológica de Una-Bahia, a cidade é reconhecida mundialmente por dispor da maior biodiversidade do mundo, contribuindo para a preservação de espécies da flora

e da fauna brasileiras. Inclusive, é refúgio para o mico-leão-de-cara-dourada, ameaçado de extinção.

Figura 2: Mapa de Localização do Município de Una – Bahia



Fonte: Google Maps (2022).

2.5 Conhecendo o universo da pesquisa

Compreender os fenômenos sociais, especificamente, os relacionados à campo da educação, fez-me refletir sobre os processos de construções curriculares sistematizados na EJA e nas/pelas universidades. No entanto, como pesquisador, vi-me diante de situações que denunciam o quanto essa modalidade de ensino ainda se encontra distante de caminhos possíveis, concernentes a práticas que elaborem a inclusão dos corpos marginalizados pelo CISTema.

Nesse momento, mobilizo as autoras travestis e mulheres trans: Megg Rayara Gomes de Oliveira, Luma Andrade, Amara Moira, Viviane Vergueiro Simakawa, Thiffany Odara, Letícia Carolina Nascimento, Xan Marçall, Adriana Sales, Sara Wagner York, Dodi Tavares Borges Leal e Fran Demétrio (*in memoriam*) que, em suas produções, nos propõem outras cosmovisões para além dos saberes hegemônicos. Isso porque questionam a supremacia colonial, patriarcal e eurocêntrica e, dessa maneira, os fatores de opressão e dominação.

Santos (2019) nos diz que pensar a partir desse outro espaço requer, em um primeiro momento, “identificar e discutir” as produções que incidem na reprodução dos

conhecimentos direcionados e construídos com o único objetivo de produzir identidades homogêneas. No segundo momento, esses sujeitos ausentes, ao se reconhecerem, passam a articular entre si por meio da coletividade. E desse entendimento constituem-se outros movimentos de luta e resistência, mudando o cenário da política e da luta social (Boaventura, 2017).

Todavia, Bento (2017, p. 78) assevera que “talvez este seja o maior dilema das identidades coletivas. Como trabalhar com as diferenças e, ao mesmo tempo, forjar um programa de atuação política? Quais as ciladas da igualdade? Quais as ciladas da diferença?”.

A meu ver, as autoras e autores mencionados nos ajudem a refletir sobre a diferença a partir das suas próprias narrativas de vida e por meio de seus corpos em dissidência. Dito de outro modo, escrutinam outras epistemologias por meio de pontos comuns de origem e caminhos congruentes. Corroboro, portanto, a ideia expressa por Cohen (2000), no seu texto, *A cultura dos monstros: sete teses*, quando nos fala que “o monstruoso oferece uma fuga de seu hermético caminho, um convite a explorar novas espirais, novos e interconectados métodos de perceber o mundo” (p. 31).

Por oferta epistêmica, as autoras travestis e transexuais fazem emergir outros conhecimentos por meio da reescrita de si e das suas experiências e vivências. É o que Mignolo (2017), em seu texto *Desafios decoloniais* hoje, denomina “epistemologia fronteira”. Para Caetano (2016, p. 102), isso significa “em outras palavras significa olhar esse cenário de outro ponto de vista, ou seja, criticar a totalidade e a verdade supostamente desinteressada dos conhecimentos elaborados pela epistemologia hegemônica”.

Logo, os corpos em dissidências representam outra condição de vida, refletindo sobre a própria cultura que os produziu e questionando-a. Dessa maneira, o corpo metafórico concebe o desconhecido causando medo e desconfiança e, ao mesmo tempo, acaba despontando um momento de crise do CISTema colonial, na medida em que insere uma exterioridade analítica do pensamento fronteira. Essas epistemologias, segundo o autor coimbreense, “incidem em processos cognitivos relacionados com o significado, a justificação e a orientação na luta disponibilizados pelos que resistem e se revoltam contra a opressão”. E complementa afirmando que, “a questão da validade surge dessa presença forte” (Boaventura, 2017, p. 19).

Os corpos insubmissos, quando se movimentam, subvertem os saberes hegemônicos e incitam o reconhecimento das suas identidades, tencionando o seu

reconhecimento e questionando a forma como a organização do currículo se faz dentro dessa cultura dominante. Assim, nasce a “pedagogia da desobediência”, que, segundo a autora Thiffany Odara (2020, p. 95) — autodeclarada travesti, negra, pesquisadora, pedagoga e ialorixá⁵ — “promove perspectivas educacionais sob a luz da organicidade insurgente das travestis”. Essa pedagogia é apenas um exemplo entre tantas outras que vão na contramão do CISTema hegemônico e se potencializam não apenas como práticas de resistência, mas também como tensionamento ao modo como nossos currículos estão aprofundados em nossa cultura, sob as astúcias da CISHeteronormatividade e suas ramificações.

Nesse deslocar-se, compreendo que não há outro caminho ou outra maneira de saber/fazer a educação, que não por meio da desobediência epistemológica. Para nós, educadoras e educadores, isso alude a novas construções paradigmáticas de saberes, verdadeiramente comprometidas com as reais experimentações e vivências dos indivíduos. Trata-se, portanto, de

uma ideia com pontencialidade decolonial, posto que a educação popular, ao invés de promover uma forma de educação que reproduza o que vem de fora (os valores das classes dominantes, a ideologia do capitalismo, a mentalidade colonial) e o que já está estabelecido, procura, ao contrário, construir uma educação a partir do povo, de sua cultura, de seus interesses (Mota Neto, 2016, p.117).

Assim, não só a pedagogia da desobediência, concebida por Odara (2020), mas também a pedagogia das encruzilhadas, defendida por Rufino (2019), e a pedagogia dos monstros, preconizada por Donald *et al.*, entre outras pedagogias, inspiraram-se a pensar as corpas e os corpos da EJA, a partir do entrelugar, da fronteira, das linguagens discursivas e de outras possibilidades de existências.

Nesse sentido, percebo que as experiências em dissidências introduzem um fator complicador nas estruturas que dão base ao currículo do segmento em questão. Por conseguinte, o ato de arquitetar um currículo que subverta a lógica binária introduz uma nova realidade epistêmica, pautada na construção de sujeitas(os) fronteiriças(os), que atuam subversivamente ao CISTema, ao passo que produzem uma contracultura. Daí entendo que a continuidade de práticas CISHeteromormativas não só contribui para o fracasso escolar, mas também interfere diretamente na

⁵ Ialorixá: termo em iorubá que corresponde à sacerdotisa do candomblé, popularmente conhecida como “mãe de santo”.

antiprodução do desejo das pessoas em dissidência, uma vez que “anulam suas vidas enquanto estéticas possíveis” (Ferreira; Souza, 2020 p.365).

Arroyo (2013), na introdução de seu livro *Currículo, território em disputa*, faz alguns questionamentos que tensionam as práticas curriculares e as relações interpessoais que perpassam as estruturas hegemônicas de dominação, as injustiças e as opressões. Ao questionar “quem somos? E quem são os alunos?” (p.48), o autor nos força a sair do lugar comum e nos leva a revisitar nossa prática pedagógica, dentro dessas relações de poder, pois “somos nós mesmos resultados das tensas relações em que a educação e o nosso trabalho estão inseridos. Resultado das novas fronteiras onde disputamos reconhecimento como sujeito de tantos direitos ainda negados” (p. 9).

Diante do exposto, torna-se imprescindível a articulação das experiências sociais dos discentes em dissidência da EJA com os saberes institucionalizados. Por esse princípio, a produção dos saberes sistematizados nos currículos deve provocar novos diálogos que envolvam a relação experiência social/conhecimento. E por meio dessa discussão epistêmica, é preciso entender, segundo Louro (2010, p. 11), que a “sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política [...] a sexualidade é “aprendida, ou melhor, é construída, ao longo de toda vida, de muitos modos, por todos os sujeitos”.

Negociar a autoridade passa, então, a ser um desafio e, ao mesmo tempo, um ponto de tensão entre a escola e as políticas conservadoras que requerem a construção de um corpo objetificado, estável e imutável. Desse modo, como bem aponta Foucault (2007, p. 43), “organizam-se controles pedagógicos” que tentam inviabilizar o (re)nascimento do ser, pois “nas possibilidades produtivas do poder e da resistência é que surgem outros estilos de vida, invenções e subversões performáticas” (Rodrigues; Wenzel; Caetano, 2020, p. 41).

Segundo Lopes (2010, p. 25), para que esses novos corpos floresçam

Um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instancias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparecem de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes contudo, essas instancias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção do sujeito é um processo plural e também permanente.

Para além desse entendimento, julgo necessário compreender que as corpos e os corpos LGBTQIAP+ são efeito de um complexo processo de enunciados, regulações, ações, atos e práticas performativas, imbricados nos regimes de poder no interior de uma cultura. Ademais, são articulados e operacionalizados pela colonialidade que impõe o saber/poder de acordo com os desejos e necessidades institucionais ditados pela CISTema heterocentrado.

Evidencia-se, assim, que, embora as propostas educacionais da EJA estejam asseguradas no Documento Curricular da Bahia, na seção que dispõe sobre o Currículo — que deve ser “situado na vida cotidiana, que afirme a condição humana do/a estudante enquanto sujeito de direito” e, mais especificamente, baseado no “respeito à diversidade humana nas mais variadas formas de expressão (geracional, de raça, gênero, orientação sexual, cultura e credo)” (Bahia, 2020, p.277) —, não há, em muitos casos, “lugar no currículo, para a ideia de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) — essa ideia é insuportável” (Louro, 2004, p. 67).

Como vemos, o pensamento dualístico ainda é construído dentro de uma ótica normativa, compulsória e unicamente heterossexual. Por sua vez, os conhecimentos se encontram engessados em componentes curriculares e em práticas pedagógicas generificadas, pautadas em modelos hegemônicos e excludentes, que hierarquizam as diferenças sexuais e as diversas formas de se viverem as sexualidades fora da matriz heterossexual.

Nesses processos de escolarização, ao reforçar o discurso hegemônico, os componentes curriculares contribuem, de forma negativa, para a formação das subjetividades das pessoas em dissidência. Isso porque, ao associar as práticas discursivas e pedagógicas sob efeitos de verdade universal, acabam por invisibilizarem as pessoas LGBTQIAP+, expondo-as em situações de risco. Como consequência, segundo Louro (2001, p. 21), a escola deixa “marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referências para todos”.

Em contrapartida, Preciado (2011, p. 14), no texto *Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”*, afirma que o corpo “não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação próstética dos gêneros”. Nesse sentido e, em concordância com a autora, considero

que os corpos não são mais lidos como uma “base natural (mulher, *gay*)”, mas com outra possibilidade construída em “multidões *queer*” (p. 14).

Nesse sentido, é possível, por meio de nossas performances, questionar não somente as estruturas, mas também a nossa própria construção identitária. Essa ação, de acordo com Boaventura (2019, p. 19), “altera completamente a questão da autoria do conhecimento e, portanto, a questão da relação entre o sujeito que conhece e o objeto do conhecimento”.

Sendo assim, é preciso pensar a escola como um ambiente de transformação, que atua na formação humana de sujeitas e de sujeitos imersos na rede de saber/poder, os quais são capazes de transformar os paradigmas culturais hegemônicos que os marginalizam, hierarquizam e transformam em pessoas abjetas.

De tal modo,

Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (Silva, 2000, p. 74).

Caetano (2016, p. 102) parece responder o questionamento levantado por Tadeu (2017) ao dizer que a “diferença e a alteridade é muito mais que uma condição inferior ou de opressão, trata-se de um modo de ser, de pensar e de falar que permite abertura, pluralidade e diversidade pra contestar, por dentro, o governo autoritário da hegemonia”.

Já para Casimiro (2018, p.58), “se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos”. Isso porque, no currículo tradicional, evidenciam-se as noções e ideias pré-concebidas do conhecimento sob os efeitos da colonialidade, baseada, a seu turno, na construção universal das(os) sujeitas(os).

No entanto, pensar nessa relação sujeito/escola é pensar, segundo Costa, Wortmann e Bonin (2016, p.154), nas “novas e complexas condições sociopolíticas e culturais do limiar do milênio, os indícios indiscutíveis de transformações radicais implicadas nas maneiras de pensar, viver e habitar o mundo”. Essas construções curriculares excludentes se materializam em práticas que privilegiam apenas as corpos e os corpos brancos, sejam eles femininos ou masculinos, sempre na

perspectiva binária — homem/mulher, como se as pessoas seguissem uma ordem de funcionamento ou “como se os corpos carregassem uma essência desde o nascimento” (Louro, 2008, p.81).

Logo, a concepção binária do sexo determina um modelo fixado na cultura hegemônica, impondo limites que invisibilizam os que subvertem a norma. Do mesmo modo, também silencia as outras corporificações acerca das diferenças de raça e classe nos espaços educacionais.

Tal invisibilidade gera atitudes que, na maioria das vezes, acabam se transformando em motivos gratuitos de injúria, homofobia, transfobia, racismo e preconceito de classe. Infelizmente, em muitos casos, as escolas se tornam omissas, por não se darem conta dos fatores históricos e sociais por trás desses processos de abjeção, frutos da herança colonial, patriarcal, misógina, transfóbica, lesbofóbica, homofóbica e classicista.

No entanto, os estudos pós-coloniais aduzem uma nova compreensão sobre os processos de dominação. Assim, o conceito atual de educação, ao atualizar-se, tem posto em evidência as transformações sociais e culturais, ao mesmo tempo que problematiza as relações de poder e controle institucionalizadas.

Nessa perspectiva, a teoria pós-colonialista introduz uma nova concepção teórica que reflete as experiências e vivências dos grupos subalternizados, permitindo-os tomar consciência da vigência de um Sistema colonial que permeia e direciona as diversidades corporais. Ademais, faz esses grupos enxergarem criticamente todo o processo de hierarquização e violências epistêmicas, dada a construção identitária do pensamento eugênico. Nas palavras de Silva (2017, p. 125), tal deslocamento

mostra-se particularmente forte na teoria e na análise literárias. Nesses campos, a análise pós-colonial busca examinar tanto as obras literárias escritas do ponto de vista dominante quanto aquelas escritas por pessoas pertencentes às noções dominadas. Nas análises das primeiras, o objetivo consiste em examiná-las como narrativas que constroem o Outro colonial enquanto objeto do conhecimento e como sujeito subalterno. As narrativas imperiais são vistas como parte do projeto de submissão dos povos colonizados. Por outro lado, as obras literárias escritas por pessoas pertencentes aos grupos colonizados são analisadas como narrativas de resistência ao olhar e ao poder imperiais.

Todo esse movimento vem provocando um novo direcionamento no campo do currículo, refletindo as formas das diversidades corporais e identitárias de gênero, e o

modo como o conhecimento institucionalizado exclui Cistematicamente a existência do Outro em dissidência.

Acreditamos, portanto, que o pós-estruturalismo e os estudos decoloniais podem promover, no campo das disputas de poder, uma nova concepção analítica das questões que envolvem as diversidades corporais. Dessa forma, promovem-se flexibilidade e uma maior participação das sujeitas e dos sujeitos colonizados, além de nos permitir compreender como as relações de poder colonialistas produzem a “cisgeneridade como normatividade” (Simakawa, 2023).

Ainda segundo a autora, essa conexão do saber/poder parte da

[...] percepção de que suas corpos e perspectivas de gênero são inferiorizadas e desumanizadas em relação às normatividades cisgêneras, teriam nela o interesse comum que definiria essa comunidade colonizada: tomar consciência da vigência de um sistema colonial de gênero que consistiria, assim, enxergar criticamente a hierarquização sistêmica e interseccional das perspectivas cisgêneras acima das diversidades corporais e de identidades de gênero, assim como em encontrar formas de resistência existenciais, socioculturais e políticas contra esse regime de violência (Simakawa, 2023, p. 57)

Logo, a tomada de consciência dos povos colonizados reflete e interfere diretamente tanto no processo de descolização da história, quanto na desobediência epistêmica do pensamento eurocentrado. Essa virada de chave analítica “diz respeito àquilo que está ainda em vias de formar: de currículo que são “realidades em potencial”, que ainda não foram formados” (Paraíso, 2010, p. 78).

Além disso, parafraseando Luma Nogueira de Andrade, primeira professora doutora travesti do Brasil, vivemos numa grande incoerência no campo educacional, pois o que é dito na legislação não corresponde, na prática, ao que restringe o acesso e a permanência dos corpos inconformes nas escolas brasileiras. Mais especificamente, “há os artifícios e as artimanhas como fazer essa educação formal e conservadora” (Andrade, 2019, p.336). Complementando as palavras da docente, Lionço e Diniz (2009, p. 10) afirmam que “a dimensão social e política da sexualidade permanece às margens”.

Em suma, toda articulação de enfrentamento e resistência, “requer mais do que questionar a desigualdade social entre homens e mulheres” (Lionço; Diniz, 2009, p. p.10); é preciso promover novos embates e novas implicações no campo da pesquisa, desconstruindo a ideia dicotômica de ser e estar no mundo. “É preciso também criar

um modo outro de compreender os movimentos políticos das pessoas que resistem a esse sistema-mundo colonial moderno” (Guimarães, 2017, p. 262).

A [in]coerência se faz justamente na forma como estamos acostumados a presenciar, nos espaços educacionais, as noções e ideias pré-concebidas pela lógica do sexo-gênero-desejo, protagonizada pelos corpos brancos e cisgêneros, sejam eles femininos ou masculinos, lidos sempre na perspectiva binária, deixando de fora as pessoas que escapam a CISHeterossexualidade. Desse modo, pensar na(o) sujeita(o) imersa(o) nesse contexto é pensar em marcas, como sinalizou Lopes (2010). E refletir sobre essas marcas é analisar toda a produção cultural e suas tecnologias, que operacionalizam o modo como a escola, enquanto espaço de agenciamento, reproduz as práticas pedagógicas descontinuadas da vivência das pessoas LGBTQIAP+

Infelizmente, o que temos assegurado nas propostas educacionais do Brasil, em termos de estudo de gênero e da educação para as sexualidades, é ainda um grande desafio. Isso porque alguns currículos escolares ainda se apresentam usualmente sob uma divisão binária marcada por tabus e preconceitos, além de uma visão pautada numa ótica heteronormativa compulsória, engendrada para normatização e manutenção das fronteiras étnicas, de gênero e identidade sexual;

ou seja, nós temos um descaso completo do Estado, descaso absoluto e institucionalizado, que contribui para impedir as discussões sobre gênero, e diversidade sexual principalmente com as ideias tradicionais de escola sem partido e ideologia de gênero (Andrade, 2019, p. 336).

Tal entendimento reverbera um constructo da linguagem imersa no Sistema cultural opressor e machista, por meio da qual, segundo Oliveira (2017, p. 3),

essa masculinidade se utiliza da branquidade e da cis-heterossexualidade para garantir uma supremacia incontestada de raça e de gênero que opera no sentido de silenciar nas masculinidades ditas periféricas. Assim, assegura a manutenção de uma estrutura patriarcal que reproduz visões do regime escravista.

Sendo assim, o discurso que se constrói em torno dos corpos reflete essa realidade nas práticas pedagógicas da EJA, marcada por estereótipos de corpos e corpos obedientes e doutrinados para o trabalho. Isso a torna ainda mais complexa, principalmente quando se trata da cultura dos povos negros e indígenas, bem como das sexualidades e das identidades de gêneros que, na maioria das vezes, são marginalizados e vítimas de práticas discriminatórias, racistas, machistas,

transfóbicas e homofóbicas, por serem corpos e corpos que fogem ao padrão de universalidade.

Portanto, observa-se que todo o debate em torno de educação, sexualidades, gênero, classe e etnicidade não se dá fora das relações de poder, das questões políticas e do exercício da cidadania. A nosso ver, a discussão, sob a égide da diversidade e diferença, diante do contexto apresentado, evidencia as relações de controle e hierarquização na sociedade, fazendo-se necessária a inserção de ações afirmativas de combate à violência contra os LGBTQIAP+, como também e à discriminação racial e de classe na Educação de Jovens e adultos. Uma vez que nas palavras de Seffner (2016), “a luta contra o preconceito é tanto política quanto acadêmica” (p. 15).

3 ESTADO DA ARTE: PERCURSO INVESTIGATIVO DO SABER HEURÍSTICO

[...] estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática [de uma área do conhecimento] (Messina, 1998, p. 1).

Para uma melhor compreensão do objeto, da estrutura e de sua dinâmica, realizei algumas buscas sobre os estudos, mediante o mapeamento das produções científicas extraídos de teses, dissertações, artigos de revista eletrônica e periódicos. Ou seja, realizei uma revisão bibliográfica que tem aderência ao tema pesquisado e com ele dialoga, contribuindo de maneira satisfatória para ampliação dos conhecimentos a respeito das dissidências sexuais e de gênero, bem como das experiências dos discentes em dissidência da EJA, na construção da sua cultura no universo escolar.

O percurso investigativo do saber heurístico caracteriza-se e realiza-se por meio de uma revisão do tipo estado da arte, considerado instrumento de coleta de dados bibliográficos, cujo objetivo é inventariar e sistematizar as produções de determinada área do conhecimento, visando a uma melhor compreensão da temática, apontando caminhos e estratégias, por meio de dispositivos textuais e aportes teórico-metodológicos. Ademais, indica outras possibilidades de escrita, análise e coletas de dados e informações consonantes ao campo de interesse do pesquisador numa dada proposta de estudo/pesquisa.

Para Romanowsk e Ens (2006, p. 39),

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada).

Partindo de tal premissa, o estado da arte vai além do mapeamento das produções científicas em diferentes campos do conhecimento, ou seja, é de caráter inventariante e descritivo, buscando conhecer o que tem sido produzido, ou mesmo que ainda falta descobrir ou produzir (Eça; Nunes, 2022). Com isso, nessa perspectiva, buscamos, por meio dessa revisão de literatura, uma “ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses” (Soares; Maciel, 2000, p. 10).

Isso posto, compreendi que a pesquisa é uma “aventura pensada,” como afirma Macedo (2009, p. 14), ou seja, nada está posto ou determinado. Do mesmo modo, asseveram Macedo e Sá (2000) que a desconstrução do paradigma positivista de se “pensar-fazer” a investigação denota outros saberes que perpassam a relação simplista do processo de busca de compreensão heurística e formacional.

Diante disso, é válido questionar: quais seriam as implicações relacionadas à pesquisa e às práticas sociais? Como direcionar a pesquisa de forma que a pesquisadora ou o pesquisador não anule o Outro e a sua condição humana? Como compreender a epistemologia da pesquisa qualitativa e sua relação com as questões que implicam o seu desenvolvimento?

Diante desses questionamentos e da concepção de ciência enquanto prática social sustentada pela complexidade, imprevisibilidade e condição formacional, “uma pesquisa qualitativa não pode mais perder de vista a totalidade complexa do conhecimento estratificado e a necessidade premente do exercício e prática de novas formações *autosocio-antropo-ecológicas*” (Galeffi, 2009, p. 27). Nesse sentido, “mobiliza-nos compreender a pesquisa como formação heurística universitária, como atos de currículo com e pela pesquisa” (Macedo, 2020, p. 16).

Há que se destacar também que, mais que ler e descrever os processos de uma pesquisa de forma legítima e objetiva, na busca de resultados tangíveis, deve ser, portanto, um ato de (trans)formação universitária, como bem aponta Macedo (2020, p. 13):

Trata-se, portanto, da pesquisa implicada a uma instituição que, na sua origem, cultiva a construção-criação do saber, assim como, de forma entretecida, expressa o compromisso curricular-formacional da pesquisa como um processo de formação singular, irreduzível e, ao mesmo tempo, transversal.

Assim, busquei uma construção de sentidos e significados que provoquem e desencadeiem outros olhares, outros diálogos e outras experimentações que reverberaram implicações relacionadas às práticas sociais construídas na/pelas pessoas, numa relação heteroformativa, a partir dos seus contextos de vida e pertencimentos que se organizam, se constituem e se transmutam em saberes outros.

Diante dessa concepção e por entender que as relações estabelecidas consigo e com o Outro se constituem em saberes outros, selecionei e analisei alguns trabalhos científicos no Catálogo de teses e dissertações da Capes⁶ com recorte temporal de 10 (dez) anos, entre 2011 e 2021. Ademais, recorri a periódicos de educação, ensino e interdisciplinaridades, de nível A1 a A4, definindo, como marco temporal, de 1º de janeiro de 2016 a 16 de abril de 2021, por considerar uma literatura mais próxima e atualizada.

Nessa perspectiva, objetivei compreender como a produção de saberes da temática em estudo se entrelaça, distancia-se ou comunga das mesmas ideias ao longo desses anos. Dito de outro modo, visei, com este estudo/revisão, a estabelecer critérios de análise minuciosa em cada uma das produções encontradas/selecionadas no período determinado. Dessa forma, priorizei os aspectos conceituais e textuais que contribuíram para o processo de construção da pesquisa proposta. Assim, como critérios, defini os seguintes termos indutores:

- Educação de Jovens e Adultos e Sexualidade;
- Educação de Jovens e Adultos e Dissidências Sexuais e de gênero;
- Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas;
- Educação de Jovens e Adultos e Estudos Decoloniais;
- Educação e Sexualidade.

A escolha desses termos teve em vista a aproximação e a aderência, em todo o percurso da investigação, ao objeto pesquisado. Por meio dela, foi possível extrair palavras-chave, assim como o delineamento descrito e produzido até o momento.

3.1 Contexto de buscas e investigações

⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil, que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados brasileiros.

Os corpos, desde o século XVIII, tornaram-se o *locus* privilegiado de análise e investigação. Desde então, vêm assumindo sentidos e significados outros que vão além do binarismo mulher/homem, podendo transitar para além desses dois gêneros, sem necessariamente estar em um deles.

Nesse sentido, o corpo desviante deslegitima a ordem regulatória do sexo-gênero-desejo e passa a pertencer ao entrelugar, o que o põe como algo negativo dos pares. Entendo, assim, que a maneira como nos colocamos no mundo é fruto de atravessamentos interseccionais construtivos que determinam e colonizam nossos corpos sobre uma lógica de um modelo identitário que opera as diferenças entre os corpos femininos e masculinos, ordenando hierarquicamente o lugar por onde transitam e se constroem. Tal visão implica ver o gênero não apenas sob os ângulos do binarismo fêmea/ macho, pois somos constituídos por experimentações e atravessamentos que vão além da nossa sexualidade e de nossas expressões de gênero.

Mas o que de fato define um corpo? Fico a pensar nos enquadramentos corporais ditados pelos arquétipos estereotipados da arquitetura humana/corpo, que codificam e criam estratégias de manutenção da heteronormatividade, pois ele não se define o corpo como objeto pré-fabricado ou constructo social marcado pelo sexo biológico vagina/fêmea, pênis/macho. Logo, os corpos são patologizados pela ciência e transformados em normas de condutas morais, sob o artifício do agenciamento social mediado pelos códigos simbólicos, figurativos, performáticos e substancialmente imbricados na produção de corpos e corpos CISheteronormativos, materializados pela ideia de um sujeito uno, inquestionável e estático.

As construções simbólicas do corpo não são, portanto, meras figurações e configurações representativas; são essencialmente linguagens que se expressam e dialogam com um universo possível de inúmeras identificações. Ademais, são, antes de tudo, um posicionamento político e de fronteira, como uma espécie de fissura nas estruturas econômicas e sociais fortemente controladas pelo agenciamento da cultura substantiva da heterossexualidade e sob forte dominação exclusivamente masculina, branca e cristã.

De todo modo, [re]pensar os corpos dissidentes e desviantes da matriz colonial do HOMEM-BRANCO-HETEROSSEXUAL-CRISTÃO é trazer à tona os processos históricos, hegemônicos e tecnológicos do binarismo de gênero suscitando a reflexão acerca das

inter-relações entre sexo-gênero-sexualidades e da forma como são expostos à vulnerabilidade do acaso e da estratégica política da morte.

Tais entendimentos contrapõem a materialidade do CORPO UNO/BINÁRIO, visão identitária de gênero que forclui a capacidade mutante e (re)adaptativa dos processos individuais e experienciais da (in)exatidão de nossas escolhas. Dessa maneira, é possível entender as sexualidades como um ato político e, ao mesmo tempo, de autoconhecimento e posicionamento social, perpassando os fatores culturais e econômicos.

A problematização dos corpos põe sempre o LGBTQIAP+ no entrelugar de uma dada construção social marcada pela seta da heteronormatividade. Essa posição é fruto da equação insana do CISTema Mundo, que ainda insiste em normatizar nossos corpos sob a lógica do binarismo MACHO/FÊMEA, da gramática paranoica que, mesmo atravessada pelas exceções, insiste na regra histórica, monolítica, submissa e insana do binarismo de gênero. E essa economia fálica, a seu turno, faz de nossas(os) corpos(os) o dividendo demonizado pela heresia da insubmissão e da subordinação.

Assim, principia-se o contexto de buscas da investigação/pesquisa como uma compreensão dos aspectos de natureza científica dos estudos de gênero e sexualidade, bem como dos aspectos teóricos e metodológicos presentes na produção acadêmica dos últimos anos sobre as corpos e corpos desviantes à norma.

A metodologia utilizada no processo de construção do estado da arte, acerca das dissidências sexuais e de gênero, caracteriza-se pela investigação minuciosa com análise das produções acadêmicas e científicas, especialmente as que apresentam um conjunto de significados e implicações relacionadas à temática, sob o viés da diferença e das estratégias de fuga das corpos e dos corpos excluídos do currículo escolar, (tra)vestido de mulher/homem heterossexuais.

3.2 Análise das produções de conhecimento

Como já dito, a análise dos dados das produções de conhecimento partiu de busca minuciosa e consoante com a temática da pesquisa. Desse modo, os textos foram cuidadosamente selecionados pela busca de elementos conceituais significativos que poderiam ou não se estabelecer como fonte teórica e metodológica.

Isso posto, realizei inicialmente a busca de identificação de conceitos pela Tesouro⁷; em seguida, pesquisei em revistas periódicas com categoria *Qualis* A1, A2, A3 e A4. Ademais, busquei teses e dissertações no banco de dados da Capes, que se tornaram fontes de investigação e produção de conhecimento politicamente implicados, possibilitando uma intencionalidade investigativa.

Nesse percurso, defini algumas palavras-chave com vistas a identificar conceitos atualizados, dada a sua relevância no processo de construção do conhecimento, a partir de uma linguagem padronizada e por ordem de relevância. A utilização do Tesouro deu-se porque considero esse instrumento altamente relevante por permitir a categorização e organização conceitual numa determinada área de interesse.

Desse modo, ele permitiu, ao longo do percurso heurístico, entender os elementos estruturais, dada a sua importância na elaboração do campo textual do estudo, favorecendo uma maior compreensão das relações entre o que se propõe. Portanto, não se trata apenas e tão somente de pesquisar os conceitos, mas de possibilitar, segundo Jesus (2002, p. 4),

uma linguagem documentária, que apresenta algumas peculiaridades, pois sua hierarquia de assuntos possui uma relação associativa e sua estrutura não se baseia em conceito de palavras simplesmente, mas sim de termos conceituados e relacionados.

Logo, o levantamento desses dados assumiu uma estratégia conceitual estabelecida por meio de informações sistemáticas e relacionais, garantindo “ao pesquisador no processo de busca e seleção da informação e do documento, encontrar a resposta de que necessita numa linguagem padronizada e de qualidade” (Jesus, 2002, p. 4).

Quanto aos termos indutores, foram eles: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Sexualidade; Gênero; Dissidência sexual; Currículo; Diferença; e Subjetividade. As

⁷ Segundo Cavalcanti (1978, p.80) “Tesouro é uma lista estruturada de termos associada empregada por analistas de informação e indexadores, para descrever um documento com a desejada especificidade, em nível de entrada, e para permitir aos pesquisadores a recuperação da informação que procura”.

palavras foram agrupadas de acordo com sua relevância e podem ser vistas no seguinte quadro:

Quadro 2: : Termos Indutores: conceito e indexadores – Tesouro

TERMO INDUTOR - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
CONCEITO	INDEXADORES
<p>“A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares que recebe os jovens e adultos que não completaram os anos da Educação Básica em idade apropriada por qualquer motivo (entre os quais é frequente a menção da necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância), deve ser apropriada às características do alunado, a seus interesses, condições de vida e de trabalho. Habilita o aluno ao prosseguimento de seus estudos em caráter regular. No início dos anos 90, o segmento da EJA passou a incluir também as classes de alfabetização inicial. No Brasil, o campo consolidou-se com influência das ideias do educador Paulo Freire e em forte relação com o movimento de educação popular. Fonte: Fontes em Educação: guia para jornalistas. Brasília: Fórum Mídia & Educação, 2001”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo:766 • BVEduc: 31 • Capítulo Livros: 48 • CD-Música: 2 • CD-ROM: 10 • Constituição Federal: 1 • Disquete: 5 • Folhetos: 46 • Gravação de vídeo:3 • LEI: 1 • Livros: 251 • Obra especial: 1 • Periódicos: 10 • Referência: 12 • Relatório de Pesquisa: 1 • Resolução: 1 • Teses e Dissertações: 20
TERMO INDUTOR - SEXUALIDADE	
CONCEITO	INDEXADORES
<p>Não houve uma definição para o termo indutor – SEXUALIDADE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo:223 • Capítulo Livros: 2 • DVD: 1 • Folhetos: 2 • Gravação de vídeo:1 • Livros: 20 • Periódicos: 2 • Teses e Dissertações: 20
TERMO INDUTOR – GÊNERO/DIFERENÇA DE GÊNERO	
CONCEITO	INDEXADORES
<p>“Conceito que procura explicar as relações entre mulheres e homens, especialmente, a desigualdade social existente entre os dois sexos. Coloca o ser mulher e o ser homem como uma construção social, negando o determinismo biológico e questionando os papéis predefinidos. (Fontes em educação, O que é...? COMPED, 2001)”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo:162 • Capítulo Livros: 9 • Livros: 5 • Teses e Dissertações:1
TERMO INDUTOR – DISSIDÊNCIA SEXUAL	
CONCEITO	INDEXADORES

Não existe nenhum registro cadastrado.	
TERMO INDUTOR - CURRÍCULO	
CONCEITO	INDEXADORES
<p>"Conjunto de experiências educacionais vivenciadas pelo aluno, planejado de forma global pela escola, visando à consecução dos objetivos de ensino. De maneira simplificada, currículos são caminhos, formas de organização dos conteúdos a serem abordados no processo de ensino-aprendizagem. Para alguns se traduz em um curso, um rol de disciplinas; para outros, em um conjunto de experiências e atividades voltadas à formação." Consulte: FONTES em educação: guia para jornalistas. Brasília: Fórum Mídia & Educação, 2001. "Conjunto das experiências planejadas pela escola e vivenciadas pelo aluno visando ao alcance de objetivos educacionais. Conjunto organizado das atividades de aprender e ensinar, que se processam na escola. Conjunto de todas as experiências do aluno sob a influência da escola. Sequência lógica ou não de disciplinas, áreas de estudo e atividades predeterminadas, relativas a várias matérias de menor ou maior complexidade, conforme o nível de estudo, que se desenvolve num prazo convencional, durante o qual o estudante se escolariza em níveis ou graus de ensino. Conjunto de experiências que o aluno realiza, sob a responsabilidade da escola, para obter uma aprendizagem ampla e satisfatória em todos os sentidos. Totalidade das experiências educativas patrocinadas pela escola, incluindo alunos, pesquisas, visitas, trabalhos de equipe, debates, excursões e funcionamento das instituições escolares. ¿(cf. SOARES, M.B. DLE, 1981) "Conjunto de disciplinas e atividades de um curso a ser cumprido pelo estudante para a obtenção de um certificado ou diploma e, na educação superior, possibilita, algumas vezes, a obtenção de uma ou mais habilitações. Um aluno pode, num mesmo curso, seguir currículos diferenciados em função de diferentes modalidades da oferta (bacharelado, licenciatura, tecnológico) ou das habilidades do curso. Ao longo do tempo, um programa de formação de um curso pode sofrer alterações que levam, conseqüentemente, a uma reformulação de seu currículo." (Site Inep). "Em sentido restrito e tradicional, é considerado apenas como o rol de disciplinas e práticas educativas e a que se acham obrigados, com freqüência e trabalhos, os alunos de determinada escola. Em sentido amplo e moderno, é a soma total de situações de aprendizagem que permitem ao aluno a aquisição de experiências. Esse sentido é dinâmico, flexível, abrangente e individualizado, pois leva em conta as possibilidades reais do aluno (necessidades e interesses, condicionados pela idade ou desenvolvimento) e do ambiente sócio-econômico (condições da família e da comunidade). Não apenas o que se faz na sala de aula, mas tudo o que se faz na escola, ou sob a sua influência, compõem o currículo; daí porque não tem sentido, dentro dessa acepção, falar-se de atividades extracurriculares." (Duarte, Sérgio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo: 436 • BVEduc: 1 • Capítulo Livros: 8 • CD-ROM: 2 • Decreto: 1 • Folhetos: 38 • LEI: 2 • Livros: 122 • Obra especial: 1 • Obras raras: 1 • Periódicos: 10 • Organização internacionais: 1 • Periódicos: 3 • Portaria Ministerial: 1 • Referência: 1 • Relatório de Pesquisa: 4 • Resolução: 1 • Teses e Dissertações: 5

Guerra. Dicionário brasileiro de educação. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986. 175 p.)	
TERMO INDUTOR – DIFERENÇA (DE GÊNERO)	
CONCEITO	INDEXADORES
“Conceito que procura explicar as relações entre mulheres e homens, especialmente, a desigualdade social existente entre os dois sexos. Coloca o ser mulher e o ser homem como uma construção social, negando o determinismo biológico e questionando os papéis predefinidos. (Fontes em educação, O que é...? COMPED, 2001) V”	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo:162 • Capítulo Livros: 9 • Livros: 5 • Teses e Dissertações
TERMO INDUTOR – SUBJETIVIDADE	
CONCEITO	INDEXADORES
"Realidade psíquica emocional e cognitiva do ser humano, passível de manifestar-se simultaneamente nos âmbitos individual e coletivo, e comprometida com a apropriação intelectual dos objetos externos." (cf. Dicionário da Língua Portuguesa Antônio Houaiss)"	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo:30 • Livros: 4 • Teses e Dissertações:1

Fonte: Elaboração própria.⁸

Extraindo os conceitos e indexadores, utilizando os termos indutores, como se pode observar no quadro, o uso da linguagem técnica propõe uma visão padronizada da língua, contrapondo-se à sua ideia de fluidez. Nessa perspectiva, apesar de estática e mecânica, tal estratégia ajuda na compreensão no momento da pesquisa, com base em seu caráter conceitual atualmente utilizado nas produções acadêmicas desenvolvidas no Brasil.

Logo, esses aspectos conceituais, descritos por vocábulos indutores, assumem caráter metodológico, tendo em vista uma análise meramente conceitual de cunho investigativo e intencional. Considerando-os como estratégia e princípios norteadores de busca adequados à necessidade investigativa, eles possibilitaram uma melhor precisão e direcionamento.

No segundo momento, realizei uma busca nos trabalhos produzidos e publicados em periódicos do campo da educação no Brasil, inseridos categorias *Qualis* A1, A2, A3 e A4, por compreender que tal classificação corresponde a um nível

⁸ Disponível em:

http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1.

Acesso em: 24 mai. 2022.

de produção acadêmica com maior relevância. No contexto de busca, como já dito, utilizei o recorte temporal de 5 anos (2016 a 2021), por considerar um período mais atual para esse tipo de produção. E, para análise conceitual, utilizei os mesmos termos indutores indicados anteriormente:

- Educação de Jovens e Adultos e Sexualidade;
- Educação de Jovens e Adultos e Dissidências Sexuais e de gênero;
- Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas;
- Educação de Jovens e Adultos e Estudos Decoloniais;
- Educação e Sexualidade.

Assim, foi possível delimitar o caráter da pesquisa investigativa, que resultou nos dados apresentados nos próximos quadros.

Quadro 3: Categorias de análise – Qualis A1

<p>Qualis A1</p>	<p>01. ISSN 1678-4626 EDUCAÇÃO & SOCIEDADE https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0101-7330&lng=en&nrm=iso Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes PESQUISA REALIZADA NO DIA 15.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado
	<p>02. ISSN 1678-4634 EDUCAÇÃO E PESQUISA https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1517-702&lng=en&nrm=iso EDUCAÇÃO E PESQUISA PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas 01 encontrado, nenhum pertinente ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade 09 Resultados encontrado, 03 relevantes <p>1. Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT</p>

	<p>https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300665&lng=pt&nrm=iso</p> <p>2. A educação em sexualidade na escola itinerante do MST: percepções dos(as) educandos(as) https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022016000200443&lng=pt&nrm=iso</p> <p>3. Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015001001585&lng=pt&nrm=iso</p>
	<p>03. ISSN 2175-6236 EDUCAÇÃO E REALIDADE https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade EDUCAÇÃO & REALIDADE PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade 01 resultado encontrado, nenhum pertinente ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas 03 encontrados, nenhum pertinente ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade 12 resultados encontrados, apenas 02 relevantes <p>1. Ideologia de Gênero: uma metodologia de análise https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000400610&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt</p> <p>2. O que é esta coisa chamada amor - Identidade homossexual, educação e currículo https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71644/40637</p>
	<p>04. ISSN 1982-6621 EDUCAÇÃO EM REVISTA (UFMG – ONLINE) https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=0102-4698 EDUCAÇÃO EM REVISTA PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade 08 Resultados encontrados, apenas 02 relevantes <p>1. Sexos, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual</p>

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982007000200011&lng=pt&nrm=iso

2. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982007000200008&lng=pt&nrm=iso

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4: Categorias de análise – Qualis A2

01. ISSN 1981-2582 EDUCAÇÃO (PORTO ALEGRE)

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>

PESQUISA REALIZADA NO DIA 15.04.21

Qualis
A2

- ✓ **Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade**
Nenhum resultado encontrado
- ✓ **Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais**
Nenhum resultado encontrado
- ✓ **Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas**
35 Resultados encontrados, apenas 01 relevante

1. A pedagogia do oprimido como referência para EJA e para educação popular.

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33767/19267>

- ✓ **Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais**
Nenhum resultado encontrado
- ✓ **Educação OU Sexualidade**
04 resultados encontrados, apenas 01 relevante

1. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29812>

02. ISSN 0101-9031 EDUCAÇÃO (UFSM)

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>

PESQUISA REALIZADA NO DIA 15.04.21

- ✓ **Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade**
75 encontrados, nenhum relevante
- ✓ **Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais**
Nenhum resultado encontrado
- ✓ **Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas**
09 encontrado, nenhum pertinente
- ✓ **Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais**
Nenhum resultado encontrado
- ✓ **Educação OU Sexualidade:** 385 Resultados encontrados, apenas 02 tratam da temática, os outros abordam temas desconectados com a pesquisa realizada

1. Gênero e diversidade sexual: homofobia no contexto escolar

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/27530/pdf>

	<p>2. “Sou gay, sou alegre, mas não sou bagunça!”: docência, homossexualidade e estética da existência https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/17122/pdf</p>
	<p>03. ISSN 0102-6801 EDUCAÇÃO E FILOSOFIA (UFU/ IMPRESSO) http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia EDUCACÇÃO E FILOSOFIA PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas 09 encontrados, nenhum pertinente ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade 06 Resultados encontrados, apenas 01 relevante <p>1. Por uma política de leitura aberta de mundos: o buraco negro e o fim do mundo como possibilidade de nascimentos crianceiros. http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/51976</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5: Categorias de análise – Qualis A3

<p>Qualis A3</p>	<p>01. ISSN 2238-1279 EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÃEA http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/index PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade 57 Resultados encontrados, apenas 01 relevante <p>1. Perspectivas políticas e pedagógicas de educação para a diversidade http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/8128</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas 06 encontrados, nenhum pertinente ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade 13 Resultados encontrados, apenas 02 relevantes <p>1. Dispositivo, gênero e diversidade sexual: uma incursão teórica http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1236/1508</p>

2. Que podem corpos, gêneros e sexualidades nas pesquisas com formação de professores?

<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4668/47966548>

	<p>02. ISSN 08727643 EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURA https://www.fpce.up.pt/cie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/page/revista-esc-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas EDUCAÇÃO, SOCIEDADE & CULTURA PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado
	<p>03. ISSN 1981-8106 EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/search/search PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade 04 encontrado, nenhum pertinente ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas 20 Resultados encontrados, apenas 01 relevante <p>1. Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: análise e proposição https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/artic/e/view/11109</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade 20 Resultados encontrados, apenas 01 relevante <p>1. Desafios na formação docente em diversidade sexual https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/artic/e/view/130</p>

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 6: Categorias de análise – Qualis A4	
Qualis A4	<p>01. ISSN 1519-3322 EDUCAÇÃO EM FOCO (UEMG) https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade 02 resultados encontrados, apenas um relevante <p>1. Educação, nome (social) e políticas públicas: o caso Nazaré, uma estudante transexual na escola https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1434</p>
	<p>02. ISSN 2447-5246 EDUCAÇÃO EM FOCO (UFJF) ONLINE http://www.cep.ics.ufba.br/orientacoes.html EDUCAÇÃO EM FOCO PESQUISA REALIZADA NO DIA 16.04.21</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Dissidências Sexuais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Práticas Pedagógicas Nenhum resultado encontrado ✓ Educação de Jovens e Adultos OU Estudos Decoloniais Nenhum resultado encontrado ✓ Educação OU Sexualidade Nenhum resultado encontrado

Fonte: Elaborado pelo próprio autor.

A título de ilustração, nesse instrumento de busca, é importante ressaltar que não foi encontrado um número significativo de produções que abordaram temáticas indicadas pelos termos indutores, sendo que, em alguns periódicos, não houve nenhuma publicação. Outro dado relevante é que as produções encontradas não debatem especificamente a EJA e, em outras situações, ao fazer uma investigação mais minuciosa e seletiva, poucas produções foram consideradas pertinentes aos dispositivos indutores de busca.

Desse modo, mediante seleção por categorias de relevância acionadas pelos termos indutores anteriormente informados, elaborei o seguinte quadro-síntese.

Quadro 7: Quadro-síntese do Qualis Periódico⁹

ISSN ¹⁰	TÍTULO	QUALIS	Nº PRODUÇÕES
1678-4626	Educação & sociedade	A1	-
1678-4634	Educação e Pesquisa	A1	03
2175-6236	Educação e Realidade	A1	02
1982-6621	Educação em Revista (UFMG – ONLINE)	A1	02
1981-2582	Educação (PORTO ALEGRE)	A2	02
0101-9031	Educação (UFSM)	A2	02
0102-6801	Educação e Filosofia (UFU. IMPRESSO)	A2	01
2238-1279	Educação e Cultura Contemporânea	A3	03
0872-7643	Educação, Sociedade & Cultura	A3	-
1981-8106	Educação: Teoria e Prática	A3	02
1519-3322	Educação em Foco (UEMG)	A4	01
2447-5246	Educação em Foco (UFJF) ONLINE	A4	-

Fonte: Elaboração própria.

Para o terceiro momento, ao ativar a busca no BTD¹¹ da Capes, encontrei dissertações e teses detalhadas no próximo quadro. Vale lembrar que o recorte temporal, nesse caso, compreendeu o período de 2011 a 2021, que corresponde a 10 anos de produção acadêmica.

⁹ Pesquisa realizada a partir do quadro demonstrativo do Qualis Periódico, criado pela Capes, cuja última modificação foi em 28.04.2020. Como recorte de pesquisa, foram adotados os critérios de classificação *Qualis* A1 a A4, tomando como referência o título Educação, Ensino e Interdisciplinares, com recorte temporal compreendido entre o período de 01/01/2016 a 15/03/2021. PDF disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/prppqi/pesquisa/qualis-capes-unificado.pdf/view>. Acesso em: 23 jul. 2022

¹⁰ O ISSN (International Standard Serial Number), sigla em inglês para Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas, é o código aceito internacionalmente para individualizar o título de uma publicação seriada. Disponível em: [https://ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/issn#:~:text=O%20ISSN%20\(International%20Standard%20Serial,t%C3%ADtulo%20de%20uma%20publica%C3%A7%C3%A3o%20seriada](https://ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/issn#:~:text=O%20ISSN%20(International%20Standard%20Serial,t%C3%ADtulo%20de%20uma%20publica%C3%A7%C3%A3o%20seriada). Acesso em: 24 jul. 2022.

¹¹ “O BTD da Capes é uma plataforma que tem como objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a programas de pós-graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do Portal de Periódicos da Instituição. Esta versão apresenta os metadados para discentes da pós-graduação stricto sensu dos anos de 2017, 2018 e 2019, compreendendo os dados parciais do período de avaliação e será atualizada até completar-se os quatro anos (2017-2020) do ciclo, finalizando em 2021, ano da próxima Avaliação Quadrienal”. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/2018-catalogo-de-teses-e-dissertacoes-da-capes#:~:text=O%20BTD%20da%20Capes%20%C3%A9,Portal%20de%20Peri%C3%B3dicos%20da%20Institui%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 24 jul. 2022.

Quadro 8: Quantidade de produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2011-2021

TERMOS INDUTORES	FILTROS APLICADOS	PRODUÇÕES		TOTAL
		M	D	
EJA and ¹² Sexualidade	Grande área do conhecimento - Ciências humanas Área Conhecimento - Educação Área de Avaliação - Educação Área do Programa - Educação	77	33	110
EJA and Dissidências sexuais e de gênero		57	28	85
EJA and Prática Pedagógicas		219	98	317
EJA and Estudos decoloniais		183	78	261
Educação and Sexualidade		120	71	191

Legenda: **EJA** – Educação de Jovens e Adultos **M** – Mestrado **D** – Doutorado

Fonte: Elaboração própria.

À medida que fui lendo os trabalhos acadêmicos, houve a necessidade de circunscrever ainda mais as produções, pois muitas delas não estavam em conformidade com a proposta inicial. Desse modo, ratifico as palavras de Silva e Carvalho (2014, p. 349), ao afirmarem:

Algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. O recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc. Outra característica é o recorte temático, pois serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos/às pesquisadores/as ou fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas.

Assim, após análise, para melhor entendimento das buscas, selecionei os textos e organizei o próximo quadro.

Quadro 9: Recorte mais analítico das produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes no período de 2011-2021

¹² O operador “AND”, em inglês, significa “e”, é considerado um dos principais operadores lógicos, muito usado em [linguagem de programação](#), em que a resposta da operação é verdade (1) se ambas as variáveis de entrada forem verdade, ou seja, é um operador binário que necessita de dois elementos. Informação disponível no endereço eletrônico https://pt.wikipedia.org/wiki/Operador_l%C3%B3gico

TERMOS INDUTORES	FILTROS APLICADOS	PRODUÇÕES		TOTAL
		M	D	
EJA and Sexualidade	Grande área do conhecimento - Ciências humanas Área Conhecimento - Educação Área de Avaliação - Educação Área do Programa - Educação	04	05	09
EJA and Dissidências sexuais e de gênero		04	05	09
EJA and Prática Pedagógicas		01	01	02
EJA and Estudos decoloniais		01	-	01
Educação and Sexualidade		11	03	14

Legenda: **EJA** – Educação de Jovens e Adultos **M** – Mestrado **D** – Doutorado

Fonte: Elaboração própria.

Os dados nos trazem um resumo das produções acadêmicas publicadas nas plataformas Tesouros, Periódicos publicados em revistas Qualis A1, A2, A3 e A4 e no Catálogo de Teses e Dissertações. Mais especificamente, fazem um balanço das produções acadêmicas sobre a temática desenvolvidas no Brasil, no recorte temporal em questão, com a finalidade de diagnosticar os termos mais relevantes e atuais. Além disso, indicam os fatores textuais implicados na pesquisa e as lacunas existentes nessas produções, bem como ressaltam as aproximações com o que me proponho a defender.

Desse modo, o estado da arte constitui-se levantamento de informações que corroboram determina área de conhecimento por meio de conexões e aproximações com as produções anteriores, promovendo outras perspectivas de saberes implicados. Portanto esse estudo justifica-se pela busca direcionada estrategicamente na tentativa de estabelecer conexões entre as produções e a tese. Do mesmo modo, figura como indicativo de como essas produções têm sido desenvolvidas e quais as tendências teóricas/metodológicas que vêm sendo utilizadas e produzidas nas e pelas pesquisas contemporâneas.

3.3 Inferências e percepções analíticas

De acordo com Schwendler (2010), a verdadeira “libertação somente pode se dar na práxis dos homens e mulheres dentro da história”, com consciência crítica e reflexiva da relação consciência-mundo, “a partir da transformação revolucionária da sociedade de classes, onde a libertação constitui o ‘inédito viável’ das classes dominantes” (p. 119).

Adentrando esse cenário, as discussões acerca das novas perspectivas educacionais propõem novas medidas que possam melhor garantir o acesso e a permanência, nas escolas, das sujeitas e dos sujeitos em condição subalternidade. Tal realidade baseia-se na política da consciência/mundo e das experiências de vida, atreladas aos saberes sistematizados pelo currículo.

A incorporação desses pressupostos à EJA requer cuidados e atenção, uma vez que eles se encontram diretamente ligados as demandas sociais. Nesse contexto, o segmento deve ser visto não apenas para produção de mão de obra humana destinada ao trabalho e ao consumo, mas também articulado às experiências e às relações interpessoais das pessoas jovens e adultas, visando ao caráter formativo, acima de tudo, mais humano e mais participativo.

A partir dessa construção, as questões que seguem soam como inquietações que, ao longo de toda minha formação pessoal e acadêmica, são inquisidoras da minha existência enquanto sujeito em dissidência e da minha atuação profissional, dada a relevância do currículo, como relação de poder e de disputa.

Desse modo, emergiram questões como: de que maneira o currículo da escola, entendido como dispositivo de controle e poder, pode contemplar as reivindicações das políticas de inclusão, diversidade e diferença? Como o projeto político-pedagógico da escola, articulado à prática pedagógica, pode definir tais situações educacionais e estruturar realidades curriculares e pedagógicas através de técnicas de controle, e como esses mediadores performativos agem sobre as corpas e os corpos? Como os documentos oficiais de educação da modalidade EJA podem implicar a construção e as representações das sexualidades e das relações de gênero? Como são tratadas as representações das sexualidades dissidentes e de gênero nos atos de currículo e no discurso escolar da EJA? De que forma as corpas e corpos abjetos, presentes no cenário educacional da EJA, interagem com as outras corporificações e de que maneira se compreendem como produtores culturais da educação?

Todos esses questionamentos reafirmam a necessidade de se (re)pensarem as construções psicossociais do desenvolvimento humano a partir da diferença não como distinção unilateral, mas em si mesma, como bem aponta Deleuze (2020). Ademais, levam a refletir sobre a criação de políticas afirmativas que possam transmutar a ideia de um ser/sujeito fixo e inquestionável, e que, ao serem valorizadas socialmente, se tornam referências para todos (Louro, 2001, p. 21).

É esse processo de produção de efeitos de “verdade”, pautados na hegemonia branca e heteronormativa, bem como os dispositivos que operam os posicionamentos das sujeitas e dos sujeitos nessa rede de poder/saber/fazer, nos ambientes educacionais, que estou interessado em investigar por meio do presente estudo.

De certa forma, não ignoro o que adverte Silva (2011, p. 35), quando diz: “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através código cultural dominante”. Compatibilizamo-nos, portanto, com a concepção de escola, lugar que sistematiza o ensino, como instância cultural que pode e deve ser entendida como uma das principais bases de modificações das produções e políticas culturais que efetua os regimes de verdade sobre as subjetividades das sujeitas e dos sujeitos.

3.4 Dos termos indutores as categorias de análise

O termo indutor “Educação de Jovens e Adultos” foi utilizado como termo associativo/investigativo de outras palavras indutoras, entre elas, “Educação de Jovens e Adultos e Sexualidade”; “Educação de Jovens e Adultos e Dissidências Sexuais e de gênero”; “Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas”; “Educação de Jovens e Adultos e Estudos Decoloniais”. Como estratégia outra de busca, vali-me dos termos indutores “Educação” e “Sexualidade”, pois ampliaram o campo de busca nessa categoria investigativa.

Vale ressaltar que, apesar de priorizar o uso do termo “Educação de Jovens e Adultos” associado a outras categorizações — já que o objetivo desse estado do conhecimento está implicado nas relações estabelecidas com as demais produções aqui indicadas —, quase nenhuma —ou nenhuma delas — teve relação direta com a modalidade de ensino da EJA.

3.4.1 Educação de Jovens e Adultos x Dissidências Sexuais e de Gênero/Sexualidade

A Educação de Jovens e Adultos compreende-se, enquanto processo, pelo seu caráter político e social. Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas alinhadas às experiências e ao modo de vida dos jovens e adultos. Nesse contexto, ao considerar o conjunto de significados entrelaçados à vida e à escola, entendo que a EJA deve ser uma modalidade de ensino que contemple as diversidades e promova a equidade. Isso porque, as vivências em dissidência dessas sujeitas e desses sujeitos se configuram em múltiplas experiências e em espaços e tempos diferentes.

Ao considerar esses aspectos, torna-se relevante (re)pensar os processos de opressão que traspassam minha formação. Assim, a presença das corpos e dos corpos desviantes no ambiente escolar assumem posicionamento político de resistência, tendo em vista que não há, no currículo, espaços de políticas compensatórias voltadas às desigualdades, tampouco de práticas subversivas surgidas da inclusão dos indivíduos que fogem às normas generificadas e passam a ocupar o entrelugar; conseqüentemente, são ignorados e invizibilizados.

Embora as discussões sobre educação apresentem novo significado acerca da diversidade sexual e de gênero, presenciei que o sistema educacional apresenta um retrocesso nas políticas afirmativas que tratam especificamente dessas pautas na educação, mais especificamente na EJA. Tudo isso é reflexo do cenário político brasileiro, instaurado pelo bolsonarismo, que teve como base os princípios neoconservadores, centralizado e fundamentado no conjunto de crenças e valores morais que anulam qualquer possibilidade de debate e inclusão das diferenças.

Segundo Lima (2019, p. 11), por exemplo, “a questão da ideologia de gênero foi bandeira de evangélicos e católicos, que trabalharam juntos e obtiveram o banimento da temática de gênero do Plano Nacional de Educação (PNE) e de planos estaduais e municipais”. Do mesmo modo, criou-se, em 2004, o Projeto da Escola sem Partido, com princípios antidemocráticos de repressão a qualquer manifestação, em sala de aula, por parte das professoras e dos professores.

Tais discussões provocaram uma série de sentimentos movidos pela barbárie na educação, principalmente dessa suposta ideologia de gênero, que colocaria em risco a vida das crianças e a destruição da família tradicional. Segundo Junqueira (2019, p. 135), “os professores, em vez de cumprirem o currículo, buscariam usurpar

dos pais o protagonismo na educação moral de seus filhos para doutriná-los com ideias contrárias às convicções e aos valores da família”.

Diante dessa invenção, ainda de acordo com Junqueira (2019, p. 139), os ideais neoconservadores “anseiam em promover a restauração ou, ainda, uma remodelagem conservadora do estatuto da ordem social e sexual tradicional, de modo a reafirmar sua hegemonia, reiterar seus postulados, hierarquias, sistemas de poder e estruturas de privilégios (p. 139). Para Louro (2008), “o limite do “pensável”, no campo dos gêneros e da sexualidade, fica circunscrito, pois, aos contornos dessa sequência “normal” (p. 66).

A escola, como dispositivo de controle e poder, reproduz, em suas práticas pedagógicas, significações e representações de atos performativos de sexo, raça e gênero baseados na cultura hegemônica, sem pensar nas corpos e nos corpos subtraídos da lógica binária de fêmea e macho. Refletir sobre essa construção requer (re)analisar as produções culturais e as tecnologias operacionais articuladas socialmente na produção de corpos sexuados e docilizados pelo poder/saber/fazer.

Portanto, essa realidade refletiu nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras, marcadas por estereótipos de corpos e corpos obedientes, doutrinados a servir a um padrão de sujeito social, principalmente quando se trata da cultura dos povos negros, indígenas, da sexualidade e da identidade de gênero, que, na maioria das vezes, são marginalizados e vítimas de práticas discriminatórias.

3.5 Síntese teórico-metodológica de dissertações, teses e artigo de revistas eletrônicas

Após a (re)análise das produções levantadas nos bancos de dados, percebi que a maioria não contemplava especificamente a EJA. Desse modo, os quadros foram revisados, trazendo outros resultados constantes dos periódicos que tratam da temática “Educação Jovens e Adultos”, ao lado das dissidências sexuais e de gênero/sexualidade.

Quadro 10: Educação de Jovens e Adultos x Dissidências Sexuais e de Gênero/Sexualidade, correspondente ao período temporal 2016-2021

ISSN ¹³	TÍTULO	QUALIS	PRODUÇÕES
1678-4626	Educação & sociedade	A1	-
1678-4634	Educação e Pesquisa	A1	-
2175-6236	Educação e Realidade	A1	-
1982-6621	Educação em Revista (UFMG – ONLINE)	A1	-
1981-2582	Educação (PORTO ALEGRE)	A2	-
0101-9031	Educação (UFSM)	A2	-
0102-6801	Educação e Filosofia (UFU. IMPRESSO)	A2	-
2238-1279	Educação e Cultura Contemporânea	A3	-
0872-7643	Educação, Sociedade & Cultura	A3	-
1981-8106	Educação: Teoria e Prática	A3	-
1519-3322	Educação em Foco (UEMG)	A4	-
2447-5246	Educação em Foco (UFJF) ONLINE	A4	-

Fonte: Elaboração própria.

Nessa categoria de pesquisa, não identifiquei nenhuma produção que tratasse especificamente da EJA ao longo dos últimos cinco anos, associada às dissidências sexuais e de gênero/sexualidade. Os resultados contam do quadro a seguir:

Quadro 11: Educação de Jovens e Adultos x Dissidências sexuais e de gênero/sexualidade, correspondente ao recorte temporal 2011-2021

	AUTOR	TEMA
TESES	-	-
	-	-
	-	-
	-	-
DISSERTAÇÕES	SANTOS, 2014	A prática pedagógica no trato das sexualidades na educação de jovens e adultos: Proeja, Criciúma
	SANTOS, 2015	As abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos em Jequié-Ba
	SILVA, 2015	Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de nova Iguaçu
	SANTOS, 2016	Narrativas educativas de professoras que atuam na EJA: percepções sobre gênero e sexualidade.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 12: Síntese teórico-metodológica das dissertações

AUTOR/A	TÍTULO	MÉTODO	INSTRUMENTOS	LENSES TEÓRICAS	RESULTADOS
---------	--------	--------	--------------	-----------------	------------

¹³ O ISSN (*International Standard Serial Number*), sigla em inglês para Número Internacional Normalizado para Publicações Seriadas, é o código aceito internacionalmente para individualizar o título de uma publicação seriada. Fonte: [https://ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/issn#:~:text=O%20ISSN%20\(International%20Standard%20Serial,t%C3%ADtulo%20de%20uma%20publica%C3%A7%C3%A3o%20seriada.](https://ibict.br/informacao-para-a-pesquisa/issn#:~:text=O%20ISSN%20(International%20Standard%20Serial,t%C3%ADtulo%20de%20uma%20publica%C3%A7%C3%A3o%20seriada.)

<p>Tatiane Belletini dos Santos</p>	<p>A prática pedagógica no trato das sexualidades na educação de jovens e adultos: proeja, criciúma</p>	<p>O estudo foi exploratório, empírico, documental e de abordagem qualitativa.</p>	<p>Os instrumentos de coleta de dados foram a observação livre das aulas das professoras, a entrevista semi-estruturada e um diário de campo</p>	<p>O referencial teórico da área da educação se baseou na pedagogia freireana. Quanto ao entendimento das sexualidades, o referencial foi de Louro, Ferreira e Luz e Britzman.</p>	<p>Foi constatado que a forma como as professoras lidam com a diversidade sexual apresenta carência de informações e apropriação de conceitos relacionados às sexualidades. Apesar de haver abertura para questionamentos em sala de aula, há dificuldade em se problematizar as questões referentes às sexualidades.</p>
<p>Fernanda Figueiredo dos Santos</p>	<p>As abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos em Jequié-Ba</p>	<p>Esta pesquisa é de cunho qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa de intervenção</p>	<p>Inicialmente foram investigadas as ideias prévias e as sugestões sobre as temáticas corpo, gênero e sexualidade e, em seguida, foi elaborada e desenvolvida uma proposta educativa buscando problematizar estas questões, instigando novas reflexões e, por fim, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os/as estudantes a fim de identificar tensões e/ou contribuições nas compreensões sobre corpo, gênero e sexualidade após a realização das atividades.</p>	<p>Como pressupostos teóricos foram utilizados os referenciais pós-estruturalistas, sobretudo os trabalhos de Michel Foucault, Guacira Lopes Louro e Judith Butler para as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade e os trabalhos de Sergio Haddad, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Maria Clara di Pierro para as reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos.</p>	<p>Os resultados sinalizaram uma ampliação da aprendizagem e discussão da temática em sala de aula de Ciências, questionando normas e padrões e colocando os/as discentes diante de situações problemáticas vivenciadas no cotidiano.</p>
<p>Luciano Marques da Silva</p>	<p>Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na Educação de Jovens e Adultos do município de Nova Iguaçu</p>	<p>Qualitativo</p>	<p>A pesquisa, realizada mediante mapeamento das escolas e entrevistas com professores da EJA, mostrou a inexistência de matrículas de travestis e transexuais, revelando também o quanto a escola básica ainda é transfóbica, não assegurando à população trans o direito de nela permanecer.</p>	<p>Este trabalho se insere no âmbito dos estudos de gênero e sexualidade onde é possível identificar duas grandes linhas teóricas: políticas de identidade, que privilegiam a perspectiva pós-estruturalista, os estudos culturais e os estudos feministas; assim como política pós-identitária, ligada</p>	<p>Foram identificados entre outras questões o desconhecimento, por parte do corpo escolar, o direito que alunas e alunos travestis e transexuais têm em utilizar o nome social e o uso do banheiro de acordo com a identidade de gênero.</p>

				principalmente à teoria <i>queer</i> .	
Luiz Fábio Santos	Narrativas educativas de professoras que atuam na EJA: percepções sobre gênero e sexualidade.	Estudo estruturado a partir da perspectiva qualitativa e utiliza para produção de dados a elaboração de narrativas educativas no contexto de um curso de extensão ofertado para profissionais da educação que atuam na EJA	Narrativas	Como referencial teórico metodológico consideram-se as contribuições de Freire (1976, 1996, 1988); Valdés (2014) e Vóvio (2013) para a fundamentação de EJA; Louro (1997, 2000, 2009, 2011) e Miskolci (2010, 2015) para fundamentação sobre gênero e sexualidade; Bogdan e Biklen (1994), Deslauriers e Kérisit (2012), Thiollent (2011), Tripp (2005); Sicardi Nakayama (2015), Bardin (1977) e Franco (2005), para fundamentação do percurso metodológica e análise de dados. Para a formação docente: Sicardi (2008), Cunha (1998) e Nóvoa (2009).	Os resultados vislumbram possibilitar subsídios pedagógicos para melhoria da qualidade social da educação nas salas de aulas da EJA.

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos textos, dispostos no Quadro 11, partem de uma identificação prévia, dada pelas autoras e pelos autores sobre as questões das dissidências sexuais e de gênero. De acordo com Santos (2015, p. 17),

Abordar questões sobre corpo, gênero e sexualidade na escola é algo que chama a atenção, instiga a curiosidade e a retração ao mesmo tempo. Fruto de um histórico de censura, como diz Foucault (1988), a abordagem dessas questões pela escola é ainda muito superficial

Esse distanciamento entre o pessoal/particular e a escola revela que as práticas pedagógicas ainda permanecem afastadas dos “Outros sujeitos sociais” (Arroyo, 2014, p.?), que se movimentam, experimentam e vivenciam outras formas de exercer sua sexualidade e suas performances de gênero. Isso ocorre devido à falta de formação inicial dos profissionais de educação e até mesmo pela falta de cursos de formação continuada.

Desse modo, foi possível compreender, por meio das reflexões, que ainda estamos distantes de um currículo ideal, que contemple todas as subjetividades, principalmente quando o debate gira em torno das sexualidades e identidades de gênero. Essa carência ocorre uma vez que “a heterossexualidade é a norma invisível relativamente à qual as outras formas de sexualidade, sobretudo a homossexualidade, são vistas como um desvio, como uma anormalidade” (Silva, 2017, p. 106).

Logo, a fim de buscar novos caminhos no processo ensino-aprendizagem para a EJA, compreendo que essas(os) sujeitas(os) interrogam outras práticas pedagógicas e outras concepções epistemológicas (Arroyo, 2017). Por conseguinte, a compreensão dos documentos oficiais de educação deve figurar como um processo contínuo de transgressão e insurreição contra práticas coloniais, para que a educação se torne um espaço de construção do (re)conhecimento da diferença, de tal maneira que sejamos capazes de nos fortalecer e negar qualquer esforço favorável ao sistema de dominação e opressão.

Portanto, a EJA, por ser uma modalidade complexa e carente de políticas afirmativas que possam melhor atender às reais necessidades desse público, carece da urgente criação de ações e práticas pedagógicas que garantam às(aos) sujeitas(os), historicamente mantidos à margem da educação, posicionamentos políticos diante dos desafios vivenciados na contemporaneidade, principalmente no que concerne às questões da diversidade sexual, das relações étnico-raciais e das desigualdades de classe e gênero.

Conceber o ensino para os jovens e adultos é pensar numa educação atrelada à forma de vida desses grupos construídos historicamente dentro de padrões disciplinadores de gênero, sexualidades raça e classe social. Para tal, é preciso pensar em práticas que sugiram a desnaturalização das práticas hegemônicas, possibilitando uma pedagogia voltada para as experiências e que dê visibilidade às minorias, levando-se em consideração a condição humana, uma vez que essas relações estão diretamente interseccionadas à subjetividade das alunas e dos alunos da EJA.

Das dissertações analisadas, foram retiradas as palavras-chave e, a partir delas, criei a seguinte nuvem de palavras.

Assim, entendo que a maneira como nos colocamos no mundo é fruto de atravessamentos interseccionais construtivos que determinam e colonizam nossos corpos, ordenando hierarquicamente o lugar por onde eles transitam e se constroem. Sobre essa perspectiva, Brah (2006, p. 76) diz que os corpos

[...] encontram-se ligados ao conjunto de efeitos irreduzíveis variados e invariáveis que decorrem quando múltiplos eixos de diferenciação – política, econômica, cultural, psicológica, subjetiva e experimental se inteseccionam em contextos historicamente específicos

Dessa reflexão emerge uma inquirição que cruza as interfaces dos estudos de gênero e dos estudos curriculares pós-críticos e decoloniais como uma prática de significação que produz identidades culturais e práticas pedagógicas de significação. Nas palavras de Hall (2011, p. 9), esse fenômeno já era observado:

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero e sexualidade, etnia, raça e sexualidade, o que no passado tinham nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais.

A concepção de educação está implicada na superação da visão de que a escola é o único lugar legítimo de aprendizagem e formação, ultrapassando a perspectiva do processo de escolarização, tão centrado na figura da escola, e ampliando esse espaço, tempo e saber com outras oportunidades educativas que vão além dos conteúdos escolares fixados no currículo tradicional.

A escritora indiana, crítica e teórica Spivak (2010) propõe uma tomada de consciência sobre o padrão de uma história justa, que procure representar verdadeiramente as narrativas dos subalternos. Trata-se, portanto, de compreender os engendramentos e suposições acerca dos silenciamentos e representatividades do outro e sobre o outro que a história não nos contou.

“Falar torna-se assim praticamente impossível, pois quando falamos, nosso discurso é frequentemente interpretado como uma versão dúbia da realidade, não imperativa o suficiente para ser falada, tampouco ouvida.” (Grada, 2010, p. 177). Assim, a condição do subalterno aparece na condição de sentenciado, carecendo de representatividade por sua própria condição de silenciado.

No entanto, Gonzales (2011, p. 18), em suas obras decoloniais e diasfóricas, faz uma reflexão histórica, subversiva e político-cultural acerca das estratégias de resistência a opressão, desencadeadas por mulheres e homens negros(as) contra a dominação colonial. Em outras palavras, “foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de liberação.” Logo, “significados e interpretações devem derivar da organização social e das relações sociais, prestando muita atenção aos contextos culturais e locais específicos” (Oyewùmí, 2014, p. 9).

Ainda nesse processo de construção subversiva dos efeitos causados pela modernidade/colonialidade, Curiel (2019, p. 1), em seu texto: *Género, raza, sexualidad debates contemporaneos*, reafirma tal pensamento das autoras ao dizer: que:

Es un tiempo global a la vez que localmente contextualizado, un tiempo que a la vez que la derechización en la política y el pensamiento social se endurece, que las desigualdades sociales, económicas, culturales y políticas aumentan, que los racismos, las xenofobias, los feminicidios y los fundamentalismos cobran nuevas caras, aunque mantienen sus mismas lógicas de antaño, surgen nuevos cuestionamientos desde las prácticas sociales y las visiones académicas que descentran el sujeto ilustrado-universal eurocéntrico y que colocan en el centro la necesidad de dar voz a los que fueron considerados otros y otras desde la diferencia colonial.

Diante disso, a política curricular hegemônica, transformada em currículo, realiza implicações que determinam o papel das sujeitas e dos sujeitos escolares e estabelece o que é considerado conhecimento válido. Ademais, traz um novo entendimento das práticas pedagógicas no que diz respeito à democratização dos espaços educacionais, garantido as corpos e aos corpos insubmissos o direito à escolarização.

Em suma, estamos preocupados com a emergência do que estamos chamando de sujeitos-estudantes pós-moderno – isto é, com uma compreensão das populações escolares contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo. Em particular, estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades (Green; Bigum, 1995, p. 209).

Infelizmente, para essa categoria de análise, por meio do uso dos termos indutores “Educação de Jovens e Adultos” e “Estudos” x “Decoloniais”, não foi possível encontrar nenhuma produção acadêmica nos *sites* de buscas de textos acadêmicos que tratassem dessa temática.

4 NA CONTRAMÃO DOS FLUXOS DISCIPLINARES E NORMATIZADORES

Ao contrário dos meus quatro irmãos, desde muito cedo, não compreendia as demarcações e limitações que a condição do gênero designado ao nascer me impunha. Alguma coisa estava fora do lugar, pois não correspondia à lógica binária do que era ser homem e do que era ser mulher. Isso era muito nítido para mim, pois nos espaços que transitava quase sempre me sentia incompreendido, um estranho no ninho (Matos, 2019, p. 16).

“É estranho pensar que a ideia sobre lugares de fala chegue até a mim pelo caminho do silêncio e com isso eu me permita uma regressão de ao menos **30 anos**” (Assis, 2020, p. 15, grifo meu).

Nesse mesmo lugar, entendo que os discursos político-sociais e as práticas discursivas, como bem pontua Foucault (1996) em seu livro *A ordem do discurso*, certamente contribuem para a construção de políticas educacionais voltadas para um discurso universalista, que privilegia apenas os corpos hegemônicos, sob artifícios de subjetivação, controle, dominação e vigilância. Nesse sentido,

em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem a função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 1996, p. 08-09).

Assim, para além dos silêncios e da invisibilidade, é preciso refletir sobre as interdições discursivas constituídas nas e pelas relações de poder que se fazem presentes em todas as instituições, principalmente na educação. Desse modo, importa refletir até que momento essa relação influencia o meu lugar de fala. Ou seja, é preciso pensar a linguagem para além dos sujeitos e das estruturas sociais. Isso porque o meu corpo, nessa disputa discursiva, encontra-se fora do campo da visibilidade hegemônica, além de sofrer as [o]pressões por meio de condutas disciplinares, comportamentais e normalizadoras, que certamente forjaram quem eu sou.

Pensar na [des]colonização de práticas educacionais que privilegiam somente os corpos e as vozes hegemônicas requereria, enquanto corpo em dissidência, trazer minhas experiências de sujeito estudante, gay, professor e agora pesquisador, que teve a sua subjetividade marginalizada por atravessamentos interseccionais de

gênero, sexualidade e classe social. “Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 1996, p. 08).

Por tudo isso, julgo necessário falar um pouco quem sou, por meio de minhas experiências e vivências, conflitos e descobertas, que me levaram a refletir sobre a minha própria existência nessa construção epistêmica e heurística; daí, quem sabe, descobrir onde mora o perigo.

Chamo a atenção, agora, para os meus retalhos narrativos de vida, que ora se entrelaçam com o passado e o presente, na tentativa de estabelecer uma relação entre o pessoal e o político. Do mesmo modo busco, por meio desse movimento, fazer compreender as implicações da razão colonial implicada na formação binária das nossas corpas e dos nossos corpos, e ao mesmo tempo, disponibilizar, aos leitores, reflexões acerca do pensamento hegemônico e da naturalização social imposta pelo sistema mundo.

Nesse movimento, rememoro alguns retratos da minha vida, que ajudarão, a mim e ao leitor, a ter uma visão dos efeitos da polarização do sistema educacional. Ademais, pretendo provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas estruturadas pela imposição epistemológica CISHeteronormativa e do pensamento eurocêntrico, que limitam a nossa existência.

Dentro dessa lógica, busco, a partir das minhas experiências, outros lugares epistêmicos que possibilitem fomentar saberes de resistência, existência e enfrentamentos, tudo isso, movido por uma “pedagogia da desobediência” (Odara, 2020). De igual modo, como bem afirma Vergueiro (2015, p. 24, grifo meu), “acredito que esta autoetnografia, nesse primeiro momento, **de homem gay cisgênero**, possa contribuir em alguma medida com a defesa do potencial de uma diversidade de vozes[...]” que se somarão a outras, dando-nos outras possibilidades de [re]existirmos e [re]pensarmos “outros sujeitos, outras pedagogias” (Arroyo, 2014, p. 145). E, por meio desse movimento decolonial de escuta, partilha e [re]escrita das práticas discursivas que nos restringem e nos põem em perigo, produziremos outras formas de aprender e ensinar.

Lembro-me muito vagamente da minha infância. Essas raras lembranças, rememoradas a seguir, são difíceis para mim. Lembranças truncadas, sabotadas, perversamente arquitetadas e ceifadas pelo regime da CISHeteronormatividade que, a todo momento, tenta nos enquadrar, delimitar-nos e nos normatizar mediante

práticas de dominação e vigilância dos nossos corpos e almas. E o que é ainda é muito pior, segundo Oliveira (2020, p. 86), quando nos diz que “Infância não é coisa de bicha” e que ainda “de modo geral, as infâncias são tratadas como assexuadas ou como cis heterossexuais, contribuindo para ausência de estudos que discutam **os diversos modos de existir e viver sua sexualidade**” (p. 86, grifo meu).

Nessa estrutura social de poder, tenho a minha sexualidade questionada, ao mesmo tempo que forçosamente direcionada para uma sequência de normas restritivas não só dos afetos, mas também de condutas moralizantes na e para a antiprodução do desejo (Guattari, 1996). Dessa maneira, sendo um corpo menos potente, tive uma infância marginalizada, marcada por violências. Fui subjugado e silenciado; uma verdade negada, incompreendida, ou seja, uma vida de conflitos e afastamentos.

Hoje, me autoidentifico como homem cis, *gay*, professor e de meia idade, porém a maneira como me faço diverge das regras sociais, o que me torna um ser fronteiro e em busca de respostas. Para Vergueiro (2016, p. 214),

esta busca deve também ser vista como uma possibilidade de resistência às normas de gênero dominantes (patriarcais e cis+sexistas), e em muitos casos, possivelmente, como uma das poucas formas de sobrevivências a um entorno social hostil.

Defino-me parte de uma procura incessante de sentidos e significados, embora tenha consciência de que há coisas que não podem mais ser [re]vivas. Isso posto, proponho, mediante minhas experiências, vivências e questionamentos, uma interpelação crítica dos modos de silenciamentos das corpos e dos corpos em dissidência, enquanto corpos políticos. Tal estratégia, segundo bell hooks (2018, p. 113), pode ser uma forma de recusa à “dominação e a colonização” dos nossos corpos desviantes.

Assim, reconhecer as fronteiras que me travessam me faz perceber que é preciso seguir e apanhar as poucas lembranças que minha memória me permite lembrar dos caminhos por onde percorri. E, nesse apanhar de emoções, sinto-me um tanto frustrado pela própria condição do CISTema, bem como pela falta de sensibilidade epistemológica vivenciada durante todo o meu processo de formação acadêmica, que, de acordo com Bento (2019, p.234) foi e é proporcionada pelo “heteroterrorismo”.

Certamente, minha performance de gênero provoca dúvidas, pois, para muitas pessoas, a homossexualidade é uma condição quase sinônima de corpo afeminado.

No entanto, desconhecem que, para poder usufruir os benefícios da CISnormatividade, foi preciso performá-lo dentro de uma lógica minimante aceitável. De tal modo, por meio do disciplinamento e de posturas forjadas pela heteronormatividade, fui moldando o meu jeito de andar, vestir e falar.

Para Butler (2019, p.34), esse processo não é algo que acontece apenas por um “ato singular ou deliberado”. Pelo contrário, é fruto de “prática reiterativa e citacional” e ocorre por meio de práticas discursivas que nomeiam e materializam os corpos, visto que as formas corporais fazem parte do processo de subjetivação e dos agenciamentos sociais.

Todo esse investimento era, na verdade, para que eu pudesse negociar minha própria existência e ter passibilidade e respeito, mesmo não sendo capaz de escapar dos traumas que meu corpo disciplinado tentava esconder ou camuflar. Performar um corpo cis masculinizado certamente me enquadraria no esperado pela matriz heterossexual e logo me permitiria transitar sem ser percebido. Assim, compreendo que “a formação do sujeito requer a identificação como fantasma normativo do “sexo”, e essa identificação toma lugar mediante um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir” (Butler, 2019, p.19).

A interpretação que faço diante do meu comportamento e apresentação de gênero estabelece uma relação um tanto conflituosa e cheia de significados que, por sua vez, reitera o meu presente através de fragmentos que problematizam a maneira de me enxergar e enxergar o outro.

A partir desse deslocamento tento [re]construir uma “nova vida” de afetos, reparar as perdas, [re]conciliar-me com os que adormeci em meu coração, criando afeições, despertando outros olhares, reivindicado o meu lugar no mundo e, o mais importante, desculpando-me, a mim mesmo, por todas as vezes que me senti culpado, quando, na verdade, não era minha culpa.

Minha existência contraditoriamente se torna um campo perigoso e cheio de labirintos, onde, para muitas pessoas, não há saída, pois a “desnaturalização das identidades [...] só apresenta uma correspondência com o corpo quando é a heteronormatividade que orienta o olhar” (Ento, 2019, p.17). Logo, um corpo afeminado, gordo, reboativo e de voz fina tornava-se um problema.

Tinha apenas 12 anos de idade, morava numa pequena cidade do sul da Bahia; um garoto gordo, de voz em transição e com traços de feminilidade. Desconhecia as demarcações de gênero e inocentemente passeava entre os dois polos da binaridade

masculina e feminina. Questionar essa lógica não era problema meu, mas as coisas não funcionam bem assim, já que um corpo gordo, afeminado e com pênis não era visto como “normal”. Logo, o [des]viado precisava ser corrigido, vigiado ou punido.

Rememorar e organizar essas lembranças ganharam outro significado para mim. Nessa atualização, permanecem minhas angústias e os meus medos cultivados durante toda a minha trajetória, enquanto aluno secundarista. Ademais, “mostram o potencial de agência que gênero e sexualidade acionam, transformados os currículos de acordo com as circunstâncias” (Ranniery, 2016, p. 83). Do mesmo modo, dizem-me muito sobre como as corpos e os corpos são constituídos dentro dessa lógica normativa.

Nesse momento, encontro, nas palavras de Bento (2017), a reafirmação do sentimento que trago em mim, quando a autora diz:

A infância é uma fase da vida evocada com grande força. No entanto, a memória não pode ser compreendida como um arquivo de imagens que é posto em movimento em suas narrativas. Relembrar é um ato interpretativo, no qual o sujeito atualiza uma leitura sobre o passado e as lembranças são matizadas pelas condições do presente (p. 165).

Portanto, é preciso que as políticas sexuais e de gênero sinalizem as relações de opressão vivenciadas na escola para melhor compreensão e intervenção dos condicionantes dos modelos normativos. “Tais formas de gênero e a sexualidade em trânsito oferecem que as repetições dos modelos normativos se estendam, por si mesmas, como uma fratura que desnaturaliza o gênero e a sexualidade” (Ranniery, 2016, p. 84)

4.1 Inscrições de si: narrativas confessionais

Era um dia comum como qualquer outro dia. Ir para escola era um ritual diário. Acordar cedo, escovar os dentes, tomar banho, tomar café, arrumar-me e ir para escola. No meio do caminho, encontrava alguns colegas e, ao chegar à porta, lá me juntava aos demais que, já em prontidão, disputavam quem chegaria primeiro à sala de aula. Era uma disputa saudável e até divertida. O sentido, não sei explicar; talvez fossem coisas de pré-adolescentes.

Sentávamos todos em fileiras e estrategicamente próximos aos nossos afetos. Éramos bem numerosos; em compensação, a sala era bem ampla. Os três primeiros

horários pareciam não ter fim. Olho para o relógio. Ele marcava 9h35min. Era o último horário, antes do intervalo, momento tão esperado por nós. Todos eufóricos, como de sempre, corríamos para terminar logo a tarefa e guardar os materiais dentro da mochila. Por sorte, as(os) professoras(es) iam liberando os que haviam terminado, antes de o sinal tocar. O recreio, como chamávamos, era o melhor momento da escola.

O pátio se tornava uma aglomeração de pessoas de todas as idades e cores. Isso me encantava. Nesse dia, não contamos com a boa vontade da professora. A sirene soou. E num frenesi que percorria todos os nossos corpos, levantamo-nos de uma só vez e corremos para fila da merenda. A disputa, não diferente da entrada, era quem seria o primeiro. Já tínhamos uma certa vantagem: por sermos os menores, tínhamos prioridade. Éramos servidos antes dos demais.

Fui um dos primeiros da fila. Estava supercontente pela astúcia de ter chegado antes dos meus colegas. Além de saciar a fome, teria mais tempo para me divertir com os colegas até o início das duas últimas aulas.

Nessa alegria contagiante, fui surpreendido por xingamentos, por uma colega de classe que estava no fim da fila. Inconformada com sua posição, no seu ímpeto de maldade e superioridade, forjadas e resguardadas pela CISHeteronormatividade, disparou as palavras: “sai daí seu viadinho, sua bicha... mulherzinha, bolo fofo...” Meio atônito diante dos xingamentos e das injúrias disparadas gratuita e violentamente, fiquei fora do ar e, atordoado, procurei o chão que parecia ter se aberto diante dos meus pés.

Qual seria a sua real intenção?

Subitamente retirei-me da fila e fui me sentar na arquibancada da quadra. Sozinho, fiquei ensaiando um choro, mas nem isto era possível. Chorar não era coisa para meninos. Pensava na minha mãe, porém como explicar toda aquela situação? Olhei para os lados e não havia consolo. Nesse momento, meu corpo queimava; a minha voz ficou abafada pelo nó que se formara diante da situação. Por horas, estas palavras ecoaram dentro de mim: BICHA, VIADINHO, GAY, MULHERZINHA, BOLO FOFO... .

Será que ela já sabia o que, para mim, ainda era uma incógnita? Talvez o meu jeito de ser possivelmente já desse pistas. Mas o que era ser bicha e viadinho? Por que meu corpo desalinhado à CISHeteronormatividade era alvo de tanta perversidade? Será que eu era uma aberração? Busquei algumas explicações, mas

tudo em vão. Quem ousaria questioná-la? Esses questionamentos terrificantes me fizeram ainda mais insignificante. Sem campo de ação, sofri calado.

Só depois de algum tempo compreendi, a partir desse fato, que toda essa violência coercitiva era uma forma de repressão. Uma espécie de enquadramento e, ao mesmo tempo, de segregação dos corpos em dissidências. Ora, se o discurso de ordem era o hegemônico, o que um corpo afeminado e gordo estava fazendo ali ocupando o lugar de prestígio? Estar entre os primeiros não é para qualquer corpo.

Tal reconhecimento adentra o campo da inteligibilidade de forma que essa “diferença” descreve a minha própria condição de ser. Assim, as confusões que giram em torno do gênero e da sexualidade retomam a imagem vivenciada na minha infância, como as palavras incidem sobre o meu corpo e enunciam processos sinalizadores do desvio da norma “antes mesmo de adquirimos consciência do potencial repressivo que esses termos tentam impor, ele é lançado como torpedo que tenta um aniquilamento” (Oliveira, 2020 p.75).

Essa complexidade interpela o reconhecimento das corpas e dos corpos em dissidência na escola, que conforma o binarismo de gênero e a sexualidade. Assim,

Esse regime performativo de reconhecimento dos currículos em tramar a *inteligibilidade gay* permite constatar que essas experiências almejam e conquistam, em diferentes contextos escolares, reconhecimento como “diferentes”, mas nunca como normais (Ranniery, 2016, p. 112).

Ou seja, por mais que a minha maneira de ser borrasse as estruturas do currículo hegemônico, as minhas experiências fora da norma não deveriam ser compreendidas nem discutidas na escola. A partir de Foucault (2007), fica claro que os corpos desviantes, enquanto dispositivos políticos, problematizam as construções de gênero tornando-se inquiridores dos modelos capitalizados e (cis)tematicamente pensados e moldados para produção de corpos aceitos socialmente e fortemente inclinados ao do desejo sexual e a serviço do capital.

Pelas tramas desse enlace, isso reflete o quanto nós somos abocanhados a gerir um estereótipo de masculinidade e feminilidade infringindo as nossas subjetividades e a forma de como exercemos nossa sexualidade, dentro e fora da escola.

No entanto, o cálculo dessa construção é inexato e impreciso. A matemática subtrai-se no dividendo dos lados disformes. Surge a questão x, o provocador dos

corpos (in)submissos. E essa exceção à regra torna-se provocativa, tira do sério, porque querem o EXATO, o incontestável. Assim, nessa realocação aritmética, desdobramo-nos e equacionamos o binarismo, no sentido de encontrar definições ou estratégias que possam melhor nos definir como “ser” ou “não ser”.

Por muito tempo, as palavras “bicha, *gay* e viadinho” me paralisaram. Os choros, engolidos pelos silêncios sem respostas, e os traços de feminilidade, aflorados no meu corpo com pênis, expandiam o campo da inteligibilidade.

De acordo com Oliveira (2020, p. 63), “não se trata de julgar o sexo, mas de administrá-lo de maneira que possa ter sua utilidade aumentada para o bem de todos e também possa servir para felicidade pública”. Já para Nonato (2020, p. 123), “essa interpelação ‘você é gay’ funciona como processo de constrangimento ou ameaça que visa regular não somente a sexualidade do sujeito, mas também as expressões de gênero”.

Embora esses desejos fossem incompreendidos pela imposição da lógica heteronormativa que incidia sobre mim por meio dos discursos e práticas excludentes e opressoras, os conflitos tornavam-se cada vez mais violentos, à medida que o esperado pela sociedade era a correspondência da realidade CISHeteronormativa.

Nas palavras de Bento (2019, p. 21),

Esses processos corporais podem ser pensados enquanto uma metáfora para construção da identidade. Ser um/a homem/mulher implica um trabalho permanente, uma vez que não existe uma essência interior que é posta a descoberto através dos atos. Ao contrário esses atos linguísticos é que fazem o gênero.

Sobre isso, alerta-nos Ranniery (2016) que há uma organização estrutural do regime performativo que torna complexo o reconhecimento das corpos e dos corpos na escola. Por conseguinte, tornou-se inviável qualquer manifestação contrária aos insultos e às violências vivenciadas durante o período de minha formação secundarista.

Vale ressaltar que essas violências ocorriam pela suposta incoerência do projeto de identidade presente no currículo escolar, tornando-me um sujeito vulnerável. Somatizadas as incompreensões das mudanças hormonais, acarretadas pela produção da testosterona e logo afloradas em desejos sexuais pelo mesmo sexo, transformava-me em um ser anormal: o diferente, o fora do padrão dominante. Por um lado, um corpo indefeso, impossibilitado e necessitado de cuidados; por outro lado,

uma luta travada tanto pelo psicológico quanto pelo social, que faziam de meu corpo um campo de conflitos e de guerras internas.

Os anos se passaram e, com eles, boa parte da minha vida. As dores foram normatizadas e, aos poucos, fui aprendendo a conviver com a condição imposta pelo outro/CISheteronormativo. Aprendi a não rebolar, engrossei a minha voz e tornei-me menos delicado. Desde então, meu corpo tornou-se alvo de (auto)vigilância; qualquer deslize que pudesse fragilizar a masculinidade hegemônica era brutalmente corrigido.

O que restaria além do sofrimento e do sentimento de culpa para um corpo (des)viado? De que serviria minha narrativa de vida se a minha subjetividade era um lugar incerto do desejo CISheteronormativo? Quais seriam os impactos psicológicos causados pelos discursos hegemônicos sobre a minha vida? Silencie-me e fui silenciado. Não encontrava conforto nos meus momentos de conflitos. E assim, fui desbravando o mundo, com as minhas incertezas, com as minhas angústias e com as minhas inquietações. Por quanto tempo ainda viveria aprisionado ao CIStema, num corpo que já nasceu torto?

A partir dessas questões reflexivas, problematizo o discurso universalista de práticas discursivas excludentes, por meio de outras possibilidades de construção epistêmica, em que outras narrativas dissidentes possam encontrar respostas para os conflitos inscritos em seus corpos desviantes.

Desse modo, pensar nessa construção discursiva e subjetiva, do sujeito da contemporaneidade, implica a (des)construção de um sujeito homogêneo. É o que sugerem Guattari e Rolnik (1996), em *Micropolítica: cartografia do desejo*, ao falar dos processos de agenciamentos de enunciação que agem diretamente na construção dos sujeitos a partir da multiplicidade de subjetivação e que intervêm diretamente na formação do indivíduo. Para esses autores, esse é o resultado de uma produção em massa, que compromete nossa própria sobrevivência, uma vez que age nos nossos sonhos, nos nossos desejos, na nossa existência e na maneira como nos colocamos no mundo.

Portanto, o que se pretende é “gerir processos de singularização subjetiva que não vão confinar as diferentes categorias sociais (minorias sexuais, raciais, culturais, etc.) no esquadramento dominante do poder” (Guattari; Rolnik, 1996, p.22). Embora os agenciamentos dos nossos corpos nos ponham constantemente à prova de uma performatividade vigiada, fragmentada, controlada e treinada para aprender e

traduzir os comandos das construções CISHeteronormativas. “é na conjuntura dos “diferentes” que a inteligibilidade gay se produz” (Ranniery, 2016, p. 112).

4.2. Tornei-me professor!

O tornar-se professor dialoga com o verbo reflexivo tornar-se mulher, do livro *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado originalmente em 1949. Nele, a autora debate a condição feminina do século XX, alterando as concepções teóricas sobre os binarismos de gênero e “as muitas formas de fazer-se mulher ou homem” (Louro, 2010, p.9). Tais reflexões antecipam o que mais tarde Butler (2019) teoriza como corpos abjetos: “na verdade, a construção do gênero opera apelando para os meios de exclusão” (p. 25)

Refletindo, pois, sobre as construções de gênero que delimitaram a mulher como um “segundo sexo”, parto, de acordo com Foucault (2007, p. 32), da “análise das condutas sexuais, de suas determinações e efeitos, nos limites entre o biológico e o econômico”. Logo percebo que, por trás da narrativa de Beauvoir, não há apenas um silenciamento, mas um conjunto de opressões que se articulam e denunciam o patriarcado. Este último não só opera no controle das corpos das mulheres, mas também dos meios de produção de outras subjetividades, relegando-nos, enquanto corpos e corpos inteligíveis, à subalternidade.

Confirmando tal ponto de vista, observo que, na atualidade, mesmo com as profundas transformações sociais, o tornar-se ainda se configura como ação política do regime hegemônico, apesar de implicado em outras construções de significados. Nesse sentido, Brah (2006) e Silva (2000) afirmam que os mecanismos discursivos, que se alimentam das relações de poder, tendem aos processos de produções normativas; entretanto, “tal como ocorre na linguagem, a identidade está sempre escapando” (Silva, 2000, p. 84).

Assim, o tornar-se professor problematiza não só as questões de gênero, mas também as questões que envolvem as sexualidades. alterando, na mesma proporção, as concepções identitárias e as práticas sexuais. Isso porque o tornar-se professor encontra-se diretamente vinculado a um sistema de significados e significantes produzidos pela cultura local, sob o regime da colonialidade global. Segundo bell hooks (2018, p. 31), “embora quisesse seguir carreira de professora, eu acreditava que o sucesso pessoal estava intimamente ligado à autoatualização. Minha paixão

por essa busca me levou a questionar constantemente a cisão entre mente e corpo, tantas vezes retomada como ponto pacífico”.

Consequentemente, a colonialidade do poder, por meio de mecanismos hierárquicos de classe, do binarismo de gênero e da sexualidade, faz todo o sentido de controle e de domínio. Quem não está em acordo com a produção cultural discursiva é reduzido às fronteiras sexuais marginalizadas.

Ao contrário do que muitos de nós pensávamos, a formação docente está intimamente ligada e atrelada ao sistema patriarcal, no qual prevalecem as relações de poder e domínio, além dos mecanismos que partem de uma estrutura conceitual eurocêntrica. Isso permite que as políticas institucionais se ergam a partir de aspectos disciplinatórios e, por meio de hierarquias burocráticas, segreguem as nossas corpos e os nossos corpos. Assim, “as subjetividades de dominantes e dominados são produzidas nos interstícios desses múltiplos lugares de poder que se intersectam” (Brah, 2006, p. 373).

A formação docente, baseada na cultura dominante, não só fortalece o sistema, mas também contribui para nossa construção subjetiva e profissional, interferindo de forma negativa. Nos dizeres de Silva e Alvim (2019, p. 110):

o que é dito masculino para homens e o feminino para mulheres nos é impresso por essa lógica normativa em pelo menos duas concepções; de que homens são aqueles que nascem com pênis, assim como mulheres com vaginas e que existem uma série de gestos que pertencem ao universo masculino e outros tantos que são do universo feminino.

Tal lógica deixa entender que só existam apenas duas possibilidades de gênero: o feminino e o masculino. Portanto, toda essa construção cultural, própria dos ditames da heterossexualidade, é facilmente detectada e logo internalizada pela sociedade. Desse modo, comportamentos não correspondentes a essa condição de existência são vistos como não aceitáveis ou até mesmo não naturais. Segundo Weeks (2010, p. 39), “a sexualidade é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo, portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosas”.

No entanto, a articulação presente na lógica do sexo-gênero-desejo tende a inclinar-se às regras cis heteronormatividade, de forma que a dominação masculina, imposta pelo patriarcado, para fins específicos de dominação e controle, interfere não

apenas nas relações de poder, mas sobre todas as outras produções de conhecimento e de vivências.

Em outra perspectiva, a filósofa Simone de Beauvoir, existencialista, teórica social e ativista feminista, ao questionar, em seu livro, os processos de construção performática de gênero que dão legalidade o ser mulher, faz-me refletir sobre o próprio processo de tornar-se/tornar-me professor. E desse lugar, levou-me a outros caminhos também conflituosos, pois a ideia de um homem ser professor me remetia a situações LGBTfóbicas de violências simbólicas e até mesmo físicas.

Compreendia, assim, que esse “desvio” era extremamente arriscado, uma vez que a representação social da masculinidade, para mim, era uma verdade absoluta e inquestionável, muito embora não desejasse ser professor, talvez por essas razões. Dito de outro modo, ser professor estaria associado a um conjunto de causas e efeitos, entre eles o desvio dos desejos “naturais” da sexualidade.

Tornar-me professor implicaria diretamente o processo de construção identitária e da minha sexualidade, acendida pela possibilidade de ser um *gay* professor, o que me causava desconforto e inseguranças, além de outros custos morais, como a recepção social, econômica e política. Logo, os estigmas aumentariam ainda mais os conflitos com relação a minha identidade e a minha vida sexual/afetiva.

Ambas as premissas serviriam para reforçar o que Foucault (2007, p.10) reconhece “como condenação ao desaparecimento, mas também como injunção ao silêncio, afirmação de inexistência [...]”, o que seria próprio da repressão, condição que submeteríamos à ideia de ineficiência produtiva do conhecimento. Portanto, segundo Santos (2019, p. 27-28,)

[...] resgatar os saberes suprimidos, silenciados e marginalizados requer a prática daquilo que tenho chamado de “sociologia das ausências”, um procedimento destinado a mostrar que, dada a resiliência da linha abissal, muitas práticas, saberes e agentes que existem do outro lado dessa linha são de fato ativamente produzidos como inexistentes pelos saberes “deste” lado da linha abissal, especialmente quando resistem às exclusões abissais causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Nesse emaranhado de sentimentos e dúvidas, internalizei que ser professor estaria diretamente ligado à minha constituição pessoal e profissional. Certamente, tal certeza seria advinda das minhas experiências, vivenciadas na infância durante todo o processo de escolarização da educação básica.

Atrelada a esses sentimentos, a imagem de ter um professor *gay* não era nada agradável. Um amontoado de sentimentos e estímulos negativos povoam o meu imaginário por meio de pequenos *flashes* rememorativos. Hoje, compreendo-os como restrições da incompreensibilidade dos “corpos inteligíveis, impensáveis, abjetos e inabitáveis” (Butler, 2019, p. 12)

Envolver meu corpo desviante nas normas de gênero e da sexualidade, nesse processo de tornar-me professor, provocou-me uma (des)construção problemática e, ao mesmo tempo, revolucionária. Tudo isso tem a ver com o reconhecimento das violências por meio das práticas culturais hegemônicas que atravessam minha história de vida. A partir delas, imergi num processo autoetnográfico, numa incessante interação entre o passado e o presente, entre o pessoal e o cultural, na tentativa de aprofundar as questões que me motivaram até aqui. e, assim, de maneira autorreflexiva, desvendar novas possibilidades e novos caminhos de viver e de me experimentar.

Diante de tal confissão, compreendida hoje como uma ação política identitária, a ideia de “verdade” ganha outros entornos e outros trânsitos possíveis de existências. Meu corpo desviante, então, passou a ser entendido como corpo político de resistência e, sobretudo, um articulador que produz sentidos.

Quanto a esse efeito, nada ficcional, reconheço a importância desses fantasmas, ora de identificação, ora de repúdio às práticas de violência silenciadas durante todo o meu processo formação. A tarefa agora é ir em busca de novas respostas buscando, ao mesmo tempo, ressignificar essas perturbações (in)fundadas pelas normas de dominação e controle, mesmo sabendo que há outros obstáculos que assombram e novas produções de sentidos, principalmente quando se trata das questões de gênero e das questões de sexualidade.

4.3 Insinuações normativas: jeitos corporais em vivências binárias

Apesar das experiências negativas, pensar no futuro era algo que ainda me motivava a ir em busca de novos horizontes. O consolo talvez viesse dessa penumbra de esperança. Os dias prosseguiram e, mesmo a esmo, caminhei oprimido pela sombra da normatividade, porém sempre cuidadoso para que pudesse passar despercebido aos olhares alheios que pareciam me vigiar incessantemente.

Desse deporto, mergulhei em mim e, ainda que sem direção, segui a lógica do CISTema, contudo sem perder a alma. Isso porque, segundo Butler (2019, p. 19), não devemos “considerar essa ameaça e essa perturbação não como contestações permanentes [...], mas como um recurso crítico na luta para rearticular os próprios termos de legitimidade e inteligibilidade simbólicas”.

Nesse caminhar, logo percebi, ainda que intuitivamente, que ocupar um lugar na sociedade, sendo um sujeito desviante, precisaria mais que conhecimento ou fingir uma performance heterossexual, pois entendia que, se quisesse respeito, era preciso ter independência financeira. Algo que minha formação secundarista não seria capaz de me proporcionar. Assim, oprimido pelas razões da heteronormatividade, assumo uma postura política de estabilização de gênero e da regulação sexual.

Como ponto de partida, após concluir o Ensino Médio, iniciei uma maratona de estudos na tentativa de ingressar numa faculdade. Foi um caminho longo e, confesso, doloroso. Depois de tantas tentativas sem sucesso, antes de tudo equivocadas e autonegacionistas, finalmente fui aprovado em 2002 na licenciatura em Letras Vernáculas, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus XXI*, na cidade de Ipiaú. Em 2006, tornei-me professor.

Sem muita saída — a do armário —, opto por continuar a me vestir hétero negando toda e qualquer possibilidade de desvio de gênero e, conseqüentemente, abduco da minha sexualidade. Assim, de acordo com o regime CISHeteronormativo, autoafirmar-me *gay* seria uma recusa adiável sem data prevista de aceite. Portanto, era preciso lançar mão de certos artifícios para garantir minha transitividade e respeito aos espaços sociais. Foi uma estratégia inteiramente pensada. Andar como “homem” para melhor me compreender ou talvez para melhor camuflar os meus desejos desviantes.

Comecei, então, uma tarefa difícil. Sempre de olhar atento, passei a estudar ainda mais as condutas masculinas. O outro, macho, era sempre o parâmetro. Comecei a prestar mais atenção nos gestos, na fala, redirecionei meus atos a qualquer possibilidade de impressão feminina no meu corpo. Nas palavras de Nery (2011, p. 81), “sair em público significava entrar em prontidão. Precisava ter atenção o tempo todo à minha figura em relação aos outros”.

Tais exercícios intentam mostrar o quanto as relações binárias da sexualidade e do gênero constituem mecanismos de sujeição normativa, funcionando como dispositivos que produzem corpos e corpos submissos à hegemonia heterossexual.

Era preciso um investimento diário, uma vez que precisava ter uma visão mais apurada e minuciosa dos CISTemas de categorização social.

Nesse mundo paralelo, fui ganhando tempo me camuflando em metáforas que pudessem melhor atender às exigências da CISHeteronormatividade. Durante esse percurso de formação pessoal/profissional, já reconhecia todos os mecanismos de opressão que faziam do meu corpo um lugar proibido e ilegítimo, e, de certa forma, um sujeito fragilizado pela instabilidade emocional e identitária. Diante do caos, constituo-me profissionalmente um sujeito questionador, entendendo que ser professor representaria não somente um lugar específico na sociedade, mas também uma parte de toda estrutura social que precisaria se posicionar potencialmente “pelo confronto com os parâmetros estabelecidos para heteronormatividade e cisgeneridade” (Nonato, 2020, p.75).

Portanto, comprometer-me com a formação do outro em dissidência se tornaria também parte da minha autoformação. Além do mais, seria sobretudo uma questão ética, como professor e pesquisador da área de gênero e das sexualidades. Dito de outro modo, “a profundidade das relações que se estabelecem com a escola demonstra também como é possível habitar as normas de gênero e, pelo trabalho de recompor tais relações, tornar uma vida vivível” (Ranniery, 2016, p.56)

Durante o processo de formação acadêmica, deparei-me com um texto trazido pelo professor de Psicologia da Educação. Não me recordo do texto, mas lembro-me com vivacidade do impacto que ele me causara. O fato é que, pela intensidade do momento, como uma espécie de *flashback*, ele me fez regressar aos meus treze anos de idade. Nessa época, cursava o sétimo ano do ensino fundamental/anos finais.

O momento era de imensa euforia. As férias haviam terminado. Como de costume, todo início de ano era a maior loucura na entrada da escola. Uma multidão se formava no pátio e ganhava extensão até a rua. O barulho das risadas e das conversas parecia noticiar o quanto representava aquele momento de (re)encontros. Mas nada disso me deixava feliz. Cada início de ano era mais uma incerteza, mais um novo desafio.

A sirene disparada mais que de costume parecia dissipar qualquer resquício de férias. Os portões se abriram e logo entendemos a mensagem que estava por trás daquele som ensurdecido e nada agradável: Bem-vindo a mais um ano letivo!

Ainda consigo lembrar a aflição e a sensação de pavor que a sirene me causava. Tudo vem como uma espécie de dor emocional. Um incomodo psicológico

e, ao mesmo tempo, perturbador. Apesar de já ter passado tanto tempo, essa cicatriz ainda me traz consternação.

Hoje, depois compreender as relações complexas estabelecidas por meio das construções culturais e em torno da sexualidade, fica evidente o sentido daquele som ser tão incomodo. Embora esse sentimento fosse momentâneo, a sirene simbolizava um imobilismo que me conformava às referências dos fluxo-culturais que, por meio de práticas generalizantes, determinavam as condições de trânsito possível.

Cruzado o portão de entrada, fomos orientadas(os) a ir à quadra de esportes. Após alguns minutos de espera, o corpo docente e a direção da escola proferiram algumas palavras e, em seguida, nos desejaram boas-vindas. Acredito que poucos prestaram a atenção. Naquele momento, interessávamo-nos apenas na magia do momento. Após a abertura oficial do ano letivo, caminhamos para as nossas salas de aula. Eu e os meus colegas estávamos bem à vontade; alguns sentados e outros passeando entre as fileiras das carteiras da sala. Nesse momento de descontração, chega a professora!

Não a conhecíamos direito, mas sua fama de durona corria já pelos corredores da escola. Sua figura emblemática logo nos causou medo e, ao mesmo tempo, expectativa. Era o nosso primeiro contato com ela. Todas e todos depressa correram para os seus lugares e, em silêncio, aguardamos a sua apresentação. A professora aparentava ter mais que quarenta anos de idade. De estatura mediana e corpo rechonchudo; cabelos curtos e bem penteados lhe conferiam, em conjunto com sua feição, um ar de seriedade e respeito.

No início, fiquei apavorado e calado; permaneci sentado na minha carteira, que ficava na segunda posição da fileira do meio. Sua apresentação foi breve e ríspida. Em suas poucas palavras, advertiu-nos sobre a maneira como deveríamos nos comportar em sua aula. Seu olhar intimidador parecia nos analisar o tempo inteiro. De repente, seu olhar cruza com a corpa de minha colega. Nesse momento, foi inevitável não olharmos para ela. Vestida com uma saia azul, blusa branca, cabelo bem penteado, portava uma inocência típica da nossa idade, mas, contrariando as normas de gênero, sentava-se de pernas abertas. Num tom ríspido, autoritário e coercitivo, a docente interrompeu a própria fala e, com olhar penetrante, disparou: “Meninas têm que sentar com as pernas fechadas!”

Aterrorizado pela forma como a colega fora abordada e com o olhar fixado na professora, fiquei esperando o modo como nós, meninos, deveríamos nos comportar.

Afinal, já era esperado pela sua fama de durona e pela situação. Todavia, ela não nos pontuou nenhuma conduta moral, talvez porque já estivessem implícitos, no seu imaginário, os privilégios conferidos a nós, meninos com pênis, próprios da identidade de referência aceitável.

Acredito que o motivo de não ter nos dado nenhum dispositivo disciplinar esteja atrelado à forma como patriarcado atinge as normas de gênero e seus regimes de controle e vigilância, ratificando o que Bourdieu (2017, p. 21) denomina “esquemas de pensamento, de aplicação universal”. Nesse sentido, Oliveira (2017, p. 25) nos orienta que “é preciso pensar a relação com o gênero e a sexualidade como sistemas dinâmicos complexos, culturalmente construídos, mas que ocorrem no corpo e na incorporação”.

No entanto, observa-se que as estruturas sociais, onde as corpos e os corpos enfrentam situações de dominação e controle extremamente masculinizados, são impostas às sujeitas e os sujeitos, por meio de normas de condutas sexuais e de gênero, muitas vezes de forma violenta. Esses comandos confirmam os atos e as ações que entrecruzam as esferas sociais embasadas pelo patriarcalismo. Mesmo que a violência atue de forma distinta, ela sempre “atinge os mesmos objetivos: a conformação dos corpos e a naturalização da sexualidade e do gênero” (Nonato, 2020, p. 108).

O ato de “fechar as pernas” é apenas um dos vários comandos do regime CISheteronormativo, que regula as nossas corpos e os nossos corpos, na tentativa de nos moldarmos numa construção de esquemas identificados no binarismo de gênero e da sexualidade hegemônica. Dessa maneira, emergir das fronteiras da heteronormatividade ou transgredi-las nos põe sempre na terceira margem, da exceção, da infertilidade, da multiplicidade dos binarismos de gênero e das sexualidades em dissidência. Assim,

a divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como 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 (na casa por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistema de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (Bourdieu, 2017, p. 21).

Essa economia fálica, acionada em meu corpo, conduziu-me a caminhos de inteligibilidade, até entender que as condições pré-existentes nos binarismos de gêneros incubem ao campo da sexualidade a lógica da gênero-sexo-desejo. Ver-me nesse emaranhado de códigos e dispositivos de condutas morais fez do meu corpo um campo minado e fragmentado. Ora, se nasci com pênis, logo, meu gênero e minha sexualidade deveriam estar alinhados. Desviar dessa lógica e tornar-me professor era sentenciar minha condição de ser abjeto.

Controlar, sobretudo, os desvios e as identificações contrárias ao meu sexo era uma forma de conter o meu eu. Sair do armário, nesse espaço de tempo, me colocaria exposto a situações de vulnerabilidade, visto que me autofirmar um sujeito *gay* levaria em consideração diversos aspectos tanto socioculturais quanto econômicos.

Essa relação ambivalente não comportaria, naquele momento, um campo produtivo; pelo contrário, colocaria-me numa situação um tanto perigosa. Assim, durante muito tempo, resisti ao assombro de ser *gay*. Era uma reação instantânea de alarme; pensar em termos de causas provocava instabilidade emocional e psicológica. Esse sentimento de recusa e negação caminhou comigo por muito tempo, já que toda minha vida, até então, estava fragilizada pelo sobressalto estrutural da CISHeteronormatividade. A profundidade dessa declaração sugere e talvez justifique, a princípio, o porquê de não querer ser professor.

Portanto, é possível compreender que as relações estabelecidas sob o domínio da hegemonia heterossexual se produzem por mecanismos de inteligibilidade, contribuindo para que as nossas experiências, enquanto sujeitos em dissidência, funcionem num espaço de estreiteza e regulações, impedindo-nos de interagir com a nossa própria construção de vida.

4.4 Aproximações, impressões e trajetória discente/docente

A escola era, para mim, um espaço hostil, de medo e incertezas, sempre vista como zona de perigo. Era uma batalha diária, resumida na repetição e reprodução de informações desconectas e nada relacionadas ao meu modo de viver e sentir. É nesse sentimento, a princípio entendido como distanciamento, que hoje as compreendo como práticas sustentáculos do discurso hegemônico. Assim, de acordo com Ranniery (2016, p. 58) “fazem circular certas normas, produzindo-as por meio de citações

corporalizadas, mas fazendo-as passar por essências naturais de verdades interiores que, antes, são efeitos dessas normas”.

Junqueira (2013, p. 483) reafirma essa intenção quando diz que

a heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e da incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as).

Essa perspectiva teórica nos mostra que os comandos se materializam pelo discurso, e o discurso ,através das corpas e dos corpos, performa as vidas. Nesse movimento, explica Butler (2019) que o gênero é discursivo; portanto, o sexo não é natural. Ainda segundo a autora, ele é produto da cultura e se forma a partir de matrizes de poder e técnicas discursivas que originam a inteligibilidade.

Nota-se, portanto, que a escola era e ainda é um ambiente de poder, entendido para produção e manutenção de práticas heteronormativas, ou seja, um conjunto de normas e valores transmitidos por discursos conectados à possibilidade de rejeição das identidades em dissidência. No entanto, é importante salientar que a escola não produz a LGBTfobia, nem o CISsexismo, tampouco a diferença de gênero, mas tais práticas explicam como ela foi construída socialmente.

Desse modo, atua “produzindo a inteligibilidade da vida, precedem os corpos de tal modo que são interpelados a reproduzi-las para tornaram-se reconhecíveis como sujeitos” (Ranniery, 2016, p.58). Isso posto, como podemos, então, “entender tais critérios não simplesmente como imposições epistemológicas sobre os corpos, mas como ideias reguladores sociais específicos pelos quais os corpos são treinados, feitos, formados?” (Butler, 2019, p.103).

Acredito que Foucault (2007) possa nos dar pistas desse questionamento quando nos explica os processos de regulação que, desde a época clássica, sob os artifícios da repressão, se manteve ligada diretamente a “poder, saber e a sexualidade” (p. 11). Há aí uma lógica que impera nas relações sociais que, por sua vez, agenciam os processos de formação da subjetividade humana. Para romper com tal relação, assegurada pelo regime de poder patriarcal, seria necessário, segundo o próprio autor, uma transgressão de todo CISTema que opera as relações de verdade.

Cursar a faculdade de Letras foi uma mudança radical em minha vida. Descobri um mundo de possibilidades. A condição de estar na universidade, cursando um curso

de licenciatura, me colocava em outra dimensão, ao mesmo tempo que abria outros caminhos inimagináveis. Era um universo de encantamentos, enfrentamentos e (re)significações, não só sociais e profissionais, mas também pessoais.

Demorou para me acostumar com a ideia de que seria professor e só aos poucos a fui internalizando. Mesmo diante de algumas incertezas, as razões pelas quais escolhi essa profissão eram sempre os motivos para eu continuar. Minha primeira experiência em sala de aula foi, antes de tudo, um ato de sobrevivência. Como cursei a faculdade em outra cidade, longe da casa dos meus pais, precisava do financeiro para custear minhas despesas básicas, como moradia, alimentação e os gastos da faculdade.

Logo no segundo semestre, fui convidado por uma colega de sala para substituir temporariamente uma professora que precisou se ausentar por motivos de saúde, na cidade de Ibirataia. No início tentei hesitar, pois nunca havia pisado em uma sala de aula antes, a não na condição de aluno. Sem muita escolha, decidir aceitar o convite, mesmo sabendo dos desafios que enfrentaria pelo caminho.

Não tinha muitos parâmetros a seguir. Instintivamente, na tentativa de acertar, acabava reproduzindo o que a minha memória me permitia lembrar. Assim, colhia alguns fragmentos das experiências vivenciadas na educação básica e de tudo que já havia aprendido teoricamente no curso Letras.

Esse movimento era sempre conflitante, pois me via reproduzindo os mesmos dispositivos de poder e de controle, exercidos pela maioria das minhas professoras e dos meus professores da educação básica — práticas que fizeram do meu corpo um campo restritivo e assujeitado. Afinal, o que era real na educação? A hipótese parecia não ter sentido pra mim, pois as teorias muitas vezes não faziam sentido na prática.

Em 2007, já formado, retornei à minha cidade natal. Não demorei muito a entrar no mercado de trabalho. Por meio de um processo seletivo, assumi a regência na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental – anos finais, na Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Ilhéus, localizada a 60km do Município de Una (BA).

Era uma escola de pequeno porte, situada na rodovia que dá acesso ao município de Itabuna. Os discentes eram, na maioria, mulheres trabalhadoras, desempregadas, jovens, adultas e idosas, casadas, separadas, mães solo, lésbicas, negras, brancas e indígenas, além de outras identidades, como as travestis. Assim também eram os homens, trabalhadores, desempregados, jovens, adultos, idosos, casados, pais de família, gays, negros, brancos e indígenas.

Como se vê, era um público bem diverso que, teórica e visualmente, necessitava de uma prática pedagógica diferente dos modelos hegemônicos, que pudessem assegurar a confiabilidade e a permanência na escola. Portanto, precisariam de concepções curriculares empenhadas e alinhadas com as reais condições de vida dessas pessoas.

Assim, o esforço estaria implicado na descolonização das posturas e práticas hegemônicas, ou seja, no reconhecimento das histórias dessas sujeitas e desses sujeitos que, ao longo da vida, tiveram suas narrativas atreladas a atos de violência e aos fatores de opressão. Essas razões respaldam e reafirmam a necessidade de uma pedagogia que estivesse diretamente conectada com a potencialidade da diferença sem desconsiderar a textura de suas experiências; no entanto, seria “necessária uma mudança epistemológica” (Boaventura, 2019, p.9).

Nas reuniões de atividades e classe, muito se ouvia falar das contribuições de Paulo Freire para o processo de formação humana, porém as práticas de EJA eram sempre referendadas por ações reproduzidas do ensino regular. Tais equívocos sempre me deixavam inquieto. E, nas minhas inquietações, recordei-me de que havia participado como monitor, na época da minha graduação, de um projeto político/social, intitulado “Reforma Agrária e Inclusão Social no Baixo Sul da Bahia”, desenhado e executado pelo professor Eduardo Guimarães, na ocasião o diretor do *Campus XXI* da Uneb, na cidade de Ipiaú-Bahia.

O projeto tinha como objetivo principal estabelecer a conexão entre a universidade e os saberes populares do Movimento Sem Terra, no assentamento que fica localizado na cidade de Ituberá, na região da Costa do dendê. Uma das atividades desenvolvidas por mim no assentamento era o acompanhamento das ações propostas pelo projeto, em comum acordo com as vivências dos assentados.

Em uma dessas visitas tive a oportunidade de conhecer a proposta político pedagógica desenvolvida pelo movimento Sem Terra, e lá nos deparamos com a teoria freiriana, presente nas concepções da prática docente do assentamento. Entretanto, a política educacional baseada em Freire, aplicada pelos militantes, na maioria das vezes, se distanciava das práticas pedagógicas ministradas na escola da cidade em que estava lecionando. A partir de então, comecei a estabelecer algumas conexões entre as práticas pedagógicas desenvolvidas na cidade e as experienciadas no assentamento.

Consequentemente, percebi que havia um grande hiato entre ambas, uma vez que a prática pedagógica existente entre campo/cidade se mostrava incoerente na questão da formação humana, preconizada e referendada por Freire. Ou seja, enquanto uma privilegiava os saberes hegemônicos conteudistas e com fins específicos para atender às exigências do capital humano ou da própria educação como mercadoria, a outra propunha uma pedagogia do campo, cuja perspectiva é exatamente a de educar as pessoas em suas diferentes identidades, para que “se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino” (Caldart, 2004, p. 28). Nesse sentido, a autora parte de uma ideia de educação emancipadora, de qualidade, baseada na concepção de sujeitas e de sujeitos do seu próprio projeto educacional; a consolidação da “pedagogia do oprimido” (Freire, 2019).

Desde então, fui investigando e pesquisando a EJA procurando entender o que, de fato, a definia. A partir daí, comecei a analisar por outra ótica os perfis socioeconômicos e culturais das educandas e dos educandos e fui (re)aprendendo a significar e ressignificar minha prática pedagógica, (re)educando o meu olhar sobre esses discentes. Nesse exercício, descobri que, por de trás dos silêncios, das inquietações, das inseguranças e dos traumas trazidos por eles(as), havia um olhar de esperança que os motivava a estarem ali.

Entendi, portanto, que existe algo muito mais complexo, que vai além das vidas criativas que ocupam esse espaço de educação. Um conflito que vai desde a compreensão de si e chega a outras avenidas. De um lado, as experiências em ação; do outro lado, os saberes burocratizados e formalizados. Uma relação óbvia, aparentemente simples, mas capaz de criar barreiras e problemas complexos, que se inter cruzam e escondem um abismo existente entre a prática docente e a formação humana.

Logo, percebe-se que gastamos muito tempo preocupadas(os) em seguir um manual verticalizado de saberes hegemônicos e nada condizente com as experiências e experimentações das sujeitas e dos sujeitos da EJA, que buscam e fazem, da sala de aula, um momento tão caro para suas vidas, uma oportunidade a mais de sobrevivência.

Nas palavras de Gadotti (2011, p. 39):

um programa de educação de adultos, por essa razão, não pode ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador.

Assim, compreender os jovens e adultos em sua totalidade torna-se essencial na e para participação do processo formativo dessas sujeitas e desses sujeitos, baseado nas experiências trazidas. Desse modo, o discurso precisa se alinhar e se resignificar, na tentativa de estabelecer novos sentidos para as suas vidas.

No entanto, o que se vivencia, nesse processo de formação da EJA, são fissuras provocadas pelo poder dominante, que reproduzem um saber universal de condutas voltadas ao atendimento de um mercado capitalista. Desse modo, acaba por desencadear práticas pedagógicas reprodutivas, criando uma tensa relação entre o que a escola oferta com a negação das vivências e das experiências desse público da EJA. Assim comungo das palavras de Freire (1996, p. 33): “é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”.

Logo, creio que um dos aspectos mais tensos do segmento em foco seja a relação entre o privado e a cultura hegemônica, que faz de suas corpos e dos seus corpos um lugar submisso e inferiorizado das relações hierárquicas de poder/saber. E, de maneira violenta, os tornam incapacitados de se reconhecer e interpretar a própria vida.

Para mim, ser professor da EJA não foi tarefa fácil. Exigia outras experiências que iam além dos saberes acadêmicos. Lecionar nesse segmento demanda mais que conhecimento sistematizado; é uma questão de experiência de vida e sensibilidade epistêmica. Isso porque ela abrange um público misto, com características, necessidades e critérios próprios, totalmente diversos do ensino regular.

Por conseguinte, é necessária uma proposta pedagógica flexível e de um profissional sensível às diferenças. Tudo isso faz da EJA uma modalidade de ensino que demanda estruturas adequadas para atender às(aos) estudantes e acolhê-las(os), uma vez que já trazem em si os marcadores sociais que os oprimem e os segregam, motivos pelos quais se encontram ali em busca de oportunidade compensatória para poderem sobreviver com dignidade e respeito.

No entanto, o que temos assegurado pelos documentos oficiais de educação e na formação acadêmica dos cursos de licenciaturas ainda está muito longe do ideal

esperado para esse público, pois as reais condições da população que vive na marginalidade, enfrentando, diariamente problemas socioeconômicos, faz com que suas escolhas a levem por outros caminhos distantes da sala de aula.

Tudo isso reafirma minhas inquietações iniciais quanto à forma de se conduzir a formação dos jovens e adultos em dissidência. Assim, reflito: Como a cultura dos saberes da escola acontece e como se dá essa socialização? Isso porque as práticas de EJA se distanciam, em alguns momentos, do que se propõe essa modalidade de ensino, valorizando-se apenas a mera transmissão de signos e discursos científicos, construídos e organizados sistematicamente para atender a um conjunto de diretrizes distantes das realidades das pessoas que frequentam o segmento.

Essa visão contraditória e equivocada deve ser objeto de investigação e compreensão tanto das políticas educacionais, quando dos investimentos de formação continuada para os profissionais da EJA. Da mesma forma, é preciso localizar essas sujeitas e esses sujeitos nas suas posições de enunciação, reconhecendo os lugares de suas experiências, exercitando a escuta e estabelecendo conexões dos saberes trazidos por eles com os saberes sistematizados pela escola, reconhecendo-os como sujeitos de conhecimento, da experiência e da ação. Desse modo, possibilitam-se outros caminhos para uma educação capaz de reconhecer e contribuir de forma eficaz na formação dessas pessoas, desnudando o Sistema mundo, opressor, fálico e classista.

Outrossim, refletir sobre as reais necessidades da EJA requer uma nova análise, mais profunda e mais sensível, da própria experiência docente e do próprio processo de formação dos discentes em dissidência. O intuito é oportunizar os novos sentidos e novos significados, o que fará uma escola mais plural e menos absoluta, tornando um espaço de aprendizado mais humano, reflexivo e acessível.

Ao me deparar com a obra *Outros sujeitos, Outras Pedagogias*, de Moacir Gadotti (2014), percebi o quanto ainda estamos distantes de uma escola ideal, de uma “pedagogia em movimento”, de insubordinação. Nesse lugar, convido-nos a pensar, a partir dos questionamentos lançados no livro: “qual seria a função da escola? Qual o nosso ofício? Trazer o povo, os marginais para o lado de cá?” (p.76).

De modo particular, essas perguntas me fazem caminhar por outras vias, desconstruindo e decolonizando as minhas experiências pedagógicas. Assim, atrelado ao questionamento inicial do professor Gadotti, proponho o questionamento: Como os sujeitos em dissidência da EJA constroem suas experiências e como incorporam e

interpretam os dispositivos de controle, disciplinamento e valores simbólicos externos ao seu modo de vida?

É ponto pacífico que os saberes burocráticos e formalizados por meios de signos e discursos hegemônicos. Constroem e externam o que lhes é desconhecido. Nas palavras de Adichie (2019, p. 23), “assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*¹⁴: como elas são contadas depende muito do poder”.

Assim, penso que a compreensão dos documentos oficiais deva assumir um processo contínuo de transgressão e insurreição de práticas coloniais, a fim de que a educação se torne um espaço de formação humana, de tal maneira que seja capaz de nos fortalecermos e negarmos qualquer esforço favorável ao sistema de dominação e opressão.

Desse modo, a relação do saber com as experiências de vida deve resultar em outras práticas e outras compreensões conceituais, abrindo outras possibilidades pedagógicas e fazendo dessas experiências um lugar de formação potente, reinscrevendo suas narrativas como possibilidades de (re)existência. Tudo isso a partir de outras construções narrativas que não partam de um lugar de opressão, dor e negação, mas de uma verdade de vida, afetos, luta política e resistência.

¹⁴ Palavra de origem igbo, que segundo Chimamanda Ngozi Adichie (2019), autora do livro *O perigo da história única*, “é um substantivo que, em tradução livre, quer dizer – ser maior que outro.”

5 PRÁTICAS DE ENSINO DA EJA: VISIBILIDADE DA EXISTÊNCIA DAS(OS) CORPAS(OS) EM DISSIDÊNCIA

Nos ensinam a crer que a dominação é “natural”, que os fortes e poderosos têm direito de governar os fracos e impotentes. O que me espanta é que, embora tanta gente afirme rejeitar esses valores, nossa rejeição coletiva está longe de ser completa, visto que eles ainda prevalecem em nossa vida cotidiana (hooks, 2018, p. 43).

A escola, aparentemente, podia controlar meu corpo, mas não podia controlar meus segredos e aquele anjo higienizador por obra de um processo disciplinar não era real. Era uma personagem que eu interpretava cotidianamente e que me garantia certo sossego e invisibilidade, já que eu conseguia convencer a todos que estava internalizando suas imposições (Oliveira, 2020, p. 31).

O sistema educacional brasileiro, de forma geral, é uma realidade ainda distante das relações estabelecidas na vida dos sujeitos e nos saberes sistematizados pelos documentos oficiais de educação. Do mesmo modo, a Educação de Jovens e Adultos, que nasceu dos processos de lutas populares e das políticas públicas e educacionais, ainda está muito distante de atender às reais necessidades dessa população.

O que deveria ser um conjunto de práticas e vivências voltadas para construção social, cultural e histórica, é outra realidade. Em muitos casos, as práticas pedagógicas são meramente conteudistas, distantes das vivências, das experiências sociais e humanas dos jovens e adultos. De acordo com Gadotti (2011, p. 35), “muitas vezes define-se a educação de adultos por aquilo que ela não é”.

Nessa perspectiva de transferência do saber, a prática educativa da EJA se estabelece a partir do desencontro. Por um lado, a centralização do controle sob o artifício da mercantilização; do outro, as sujeitas e os sujeitos em dissidência, que buscam significados no mundo à sua volta, ao mesmo tempo que procuram se significar e ressignificar enquanto pessoas, na maioria lidas como figuras monstruosas. Paulo Freire (2000), na trigésima edição de sua *Pedagogia da Autonomia*, nos alerta: “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47).

A partir desse pensamento, que sugere outras possibilidades e novas condições e percepções de educabilidade, é possível verificar que a proposta da EJA, nos documentos que a formalizam, é estabelecer uma relação constante de diálogos em busca do saber/conhecimento, das compreensões e das práticas, de forma que contemplem as corpas e os corpos inabitáveis. Julgo tal entendimento absolutamente essencial para que se tenha a garantia de um ensino eficiente, democrático e participativo.

No entanto, a EJA, embora destinada ao público que não completou, abandonou ou não acessou a educação formal na idade apropriada, uma espécie de reparação, ainda acontece pela reprodução do poder dominante. E nessa tendência contraditória, em lugar do corpo, enquanto construção discursiva, do diálogo fértil e potente do acontecimento, os discursos e as práticas pedagógicas parecem seguir a lógica do mercado. Esta situação torna todo o processo e o desenvolvimento de práticas eficientes um lugar do caos e pouco amistoso.

Discordar de tal prática talvez seja o caminho para tornar a *práxis* educativa da EJA um ato revolucionário de encontros potentes, elemento fundamental de transformação e reflexão do processo de aprendizagem. Nesse entendimento, é possível compreender melhor essa modalidade de ensino, nas suas esferas social e política, permitindo que as(os) educadoras(es) visualizem a importância de se reconhecerem as(os) discentes em dissidência enquanto processo de formação e construção identitária. Ademais, é preciso sempre olhar com desconfiança os processos de produção de conhecimento e as políticas educacionais que formalizam o segmento, pois o CISTema de dominação, hierarquização e controle se produz em múltiplas interfaces, utilizadas para instrumentalizar e fortalecer o colonialismo.

É oportuno observar que tal compreensão deva ser um exercício constante, pois enxergar o outro/dissidente dentro da sua impossibilidade subjetiva requer (re)pensá-lo(a) por meio desse deslocamento, que se dá no confronto entre o EU/submisso e OUTRO/opressor. No entanto, mesmo que o confronto não seja perceptível, não significa que haja cumplicidade ou falta de consciência. Pelo contrário, o não conhecimento também é pedagógico à medida que se torna um sinalizador da opressão e da invisibilidade social.

Desse modo, a concepção do pensamento de fronteira é capaz de produzir outros movimentos, pelos quais o conhecimento arquitetado pela hegemonia possa ser tensionado e, a partir disso, irmos em busca de outras respostas epistemológicas.

Em outras palavras, os corpos que escapam tornam-se peça-chave para (re)pensarmos as relações de poder que reverberam exploração, opressão e exclusão.

Mas, então, como acontecem as práticas de EJA no contexto escolar? O que temos de políticas públicas para o segmento? Quais as implicações curriculares para essa modalidade de ensino na vida das pessoas em dissidência? Como são lidas(os) as corpos e os corpos fronteiriços que habitam esse espaço?

Nesse cenário interrogativo/reflexivo, com base no excerto inicial retirado do livro *Ensinando a transgredir*, de bell hooks (2018), subscrevo mais uma pergunta, não mais importante que as anteriores, mas um pouco mais provocativa para, de alguma forma, nos ajudar a refletir melhor sobre o segmento no atual discurso da educação: Como poderiam não ser as proposições e as diretrizes curriculares da EJA se os corpos em dissidência fossem lidos como linha de variação contínua?

Essa é uma discussão na qual se busca refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na construção e realização de práticas pedagógicas que discutam os processos de subjetivação desse público, a partir de uma relação múltipla entre saberes sistematizados e a vida dessas pessoas, buscando-se a real efetivação da potência em ato. Nos dizeres de Gadotti (2011, p. 38), “lamentavelmente, a função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não formal, especialmente na educação básica [...] de jovens e adultos”.

Nessa seara, é possível assegurar que o segmento em questão encontra-se em um lugar não tão aprazível, pois ainda há forte resistência e tensão, geradas pelos conflitos existenciais entre muitos docentes e as políticas de formação inicial e continuada, atreladas ao cenário político brasileiro, que invisibiliza as questões das sexualidades e identidades de gênero no currículo e no sistema de ensino. De certo, uma consequência do legado do patriarcalismo, construído sob um conjunto de crenças universais que fortalecem os discursos hegemônicos e conservadores.

Talvez Weeks (2010) nos ajude a entender esse legado a partir do seu conceito de essencialismo:

[...] é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos e impulsos internos (Weeks, 2010, p. 43).

Partindo dessa definição, como articular as políticas educacionais para essas pessoas em dissidência que se movimentam constantemente, uma vez que os discursos sobre as sexualidades, assim como essas pessoas subversivas continuam se movimentando e problematizando o CISTema? Desse modo, romper gramaticalmente com o discurso hegemônico implica diretamente o processo de (re)estruturação das bases curriculares que fundamentam as diretrizes da EJA, visando à melhoria das condições de vida dessa população. Nas palavras de Louro (2010, p. 30, grifo meu),

a escola nega e ignora a homossexualidade (provavelmente nega porque ignora) e, desta forma, oferece muito poucas oportunidades para que adolescentes, **jovens** e adultos assumam sem culpa ou vergonha, seus desejos. O lugar do conhecimento mantém-se, com relação a sexualidade, como o lugar do desconhecido e da ignorância.

Para tanto, é necessária uma negociação entre a textura da experiência das(os) corpas(os) da EJA, vistos como menos potentes e os espaços educacionais, de modo a estabelecer vínculos e significações entre eles. De acordo com Paula e Oliveira (2011, p. 29), “[...] essa negociação se dá no campo da compreensão e permanente (res)significação dos direitos educativos e dos direitos humanos, dos quais a legislação é expressão maior”. Entretanto, essa compreensão e (res)significação não são tarefas fáceis, pois, antes, é “preciso compreender que a produção das diferenças é um processo social, histórico, político e cultural” (Gomes, 2011, p. 101).

Desse modo, a EJA, fruto da educação popular, é uma modalidade de ensino nascida com a proposta advinda da expressividade do sujeito contemporâneo, imerso nos desafios educacionais, comprometida com as classes populares, na busca de solucionar problemas de diferentes formas de exclusão e discriminação que se fazem presentes dentro e fora dos processos educativos. E, “se as artes de produzi-los como subordinados foram tão sofisticadas, será necessário desconstruir as concepções em que essas pedagogias de dominação se legitimaram” (Arroyo, 2014, p. 16).

Tal proposta é reafirmada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013, p. 345), que preconizam que “A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente”. Isso faz com que o segmento seja um campo político, partindo de uma

ideologia inclusiva e de estímulos, proporcionando o retorno desses sujeitos aos espaços educativos.

Toda essa legalidade reafirma a necessidade de outra opção pedagógica que dê visibilidade às pessoas em dissidência e assegure a participação efetiva dessa população nos espaços educacionais que, por toda uma vida, foram marcados por práticas excludentes pelo sistema formal de educação. Isso porque os grupos minoritários são enquadrados e tratados de forma homogênea, desconsiderando qualquer outra forma de manifestação de vida. Logo, a diferença, nesse espaço de educação, se faz pela homogeneização e pela segregação dos corpos de acordo com os marcadores de exclusão que os atravessam, desconsiderando o verdadeiro sentido da palavra diferença.

Nesse cenário, a EJA, por ser uma modalidade complexa e carente de políticas afirmativas que possam melhor defini-la, necessita da urgente criação de ações e práticas pedagógicas que garantam a esses sujeitos, historicamente mantidos à margem social, posicionamentos políticos contrários à razão colonial, principalmente sobre as questões da diversidade sexual e de gênero. De acordo com Arroyo (2014, p. 11),

[...] esses outros sujeitos pressionam as concepções pedagógicas a repensar-se nos processos de uma produção teórica, epistemológica. A reconhecer que essa produção foi e continua inseparável, atrelada às formas de pensar e de alocar os Outros nos padrões de poder/saber. Atreladas as formas de produção/conformação dos Outros nos padrões de trabalho, [...] do espaço... Do seu lugar como subalternizados, subcidadãos.

Considerando os princípios constitucionais e os desafios de igualdade e equidade, entendemos que os jovens e adultos, imersos em seu contexto social, experimentam vivências diversas, que os singularizam e dão significados e sentidos às suas práticas sociais. Assim, compreendemos a concepção e a prática da EJA enquanto modalidade de ensino, que se faz em um dinâmica conflitiva que precisa sempre (re)pensar suas práticas, a fim de construir outras formas de conhecimento, contrariando as relações de poder que se ocultam por detrás das “verdades” dos saberes hegemônicos. De tal modo, conceber o ensino para os jovens, adultos e idosos é pensar numa educação que, além de reparadora, esteja atrelada à forma de

vida desses sujeitos, construídos historicamente dentro de padrões disciplinadores de gênero, sexualidades e discriminação de raça e classe.

Para melhor elucidar essa ideia, a socióloga britânico-ugandense Avita Brah (2006), em seu texto *Diferença, diversidade, diferenciação*, diz: “estrutura de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como “variáveis independentes” porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (p.351). Dessa maneira, é preciso pensar em práticas nas quais a potência desses corpos interseccionais se torne um encontro discursivo para/na formação de vidas criativas e potentes.

Portanto, o percurso histórico que se construiu até aqui na EJA se fundamenta em experiências e práticas pedagógicas que direcionam e organizam o conhecimento em saberes hegemônicos e universais. Nesse contexto, as tensões indenitárias do binarismo impedem que as relações sociais se construam por meio da diferença sexual, resultando em uma vida precária e submissa dos corpos em dissidência.

De todo e qualquer modo, aprisionando-se em procedimentos escolarizantes, propõe-se a transmissão de conteúdo, desconsiderando as experimentações e vivências desses sujeitos. Sendo assim, a EJA precisa ter maior amplitude, pautada numa construção mútua de significados e significações, a fim de que as sujeitas e os sujeitos em dissidência tenham compreensão de si e sejam capazes de criar resistência contra o sistema de opressão, dominação e segregação.

5.1 Râmila Blatius: um corpo monstruoso, mutante e do devir

Chego para mais um ano letivo. Na entrada da escola, deparo-me com uma “corpa estranha”. Parada, ao lado do portão, em meios aos gritos e aos olhares espantados, ela permanece imóvel. Parecia ter surgido de outro planeta. Sua aparência indefinida fazia dela um lugar incompreensível e inteligível. Mesmo diante dos olhares de condenação, outros de estranheza e alguns poucos curiosos, nada parecia afetá-la.

Sua aparência repugnante e monstruosa performava uma corpa, magra, de pele branca e cabelos encaracolados, pintados de uma tonalidade loira meio alaranjada, iluminando seu semblante. De estatura mediana, vestia uma bermuda de modelo cargo e camisa polo, ambas do gênero masculino. Tinha em seus braços pulseiras e anéis. Em uma de suas orelhas, havia apenas um brinco comprido,

modelado com pedras baratas, corrente e miçangas. O rosto tinha uma maquiagem bem carregada e desconfigurada. Nos lábios, havia um batom cor de rosa choque. Finalizando seu *look*, um salto alto cor de rosa, assentado com a tonalidade da sua boca. Uma mistura de homem e mulher, uma indefinição performatizada pela inteligibilidade do próprio binarismo de gênero.

É bicha! Gritaram-na.

Ela parecia não se importar com nada daquilo. Cheguei até a pensar que estava gostando daquele movimento todo ao redor de sua corpa inteligível. Disfarçando o meu olhar, fixei-a por alguns segundos. Percebi que, em seu rosto, havia um semblante calmo, ao mesmo tempo que parecia demonstrar um pouco de deboche, como se já fossem esperadas tais reações.

O que se poderia dizer daquela figura aparentemente inóspita, se a própria condição de sua existência lhe causava a sua própria inexistência? Uma corpa intrigante e aparentemente inofensiva, mas de um potencial epistêmico jamais visto por aqueles que ali estavam.

Nessa plasticidade performativa, apesar de sua aparente ruptura com as normas de gênero, sua condição subversiva, além de propor uma nova experiência e vivência por meio da sua corpa, não foi capaz de reprimir a violência disseminada pelo discurso de ódio dos que estavam ali. Segundo Ranniery (2016, p. 62), essa “performatividade não limita a caracterizar aquilo que os corpos fazem, mas também a averiguar como discursos e poderes afetam, constrangendo-os e impelindo-os à ação”.

O fato de se “montar” burlando as definições do binarismo de gênero provocava uma receptividade negativa e involuntária, ao passo que (des)obrigava as pessoas ali presentes a ocupar outro lugar de verdade. Essa aparição, todavia, contrariou toda e qualquer possibilidade de legibilidade, fazendo da sua corpa uma ameaça às construções binárias de gênero por meio da dissolução da sua própria identidade.

Nesse cenário contracultural, a performance incorporada por Râmila, ao se tornar uma abjeção ofensiva aos olhares acostumados com a heteronormatividade, rearticula o pensamento machista e misógino da hegemonia homofóbica. Não obstante, a sujeição presente nesse cenário

Pode contribuir para identificação do fantasma de certas armadilhas discursivas a que todos nós estamos sujeitos, qual seja, que a condição da escolarização se dê em termos de valores e comportamentos que

sensibilizam: o sofrimento inscrito no corpo e a vida estilhaçada pela injúria (Ranniery, 2016, p. 107).

Preciado (2014) explica que a contrassexualidade “não é a criação de uma natureza, pelo contrário, é mais o fim da Natureza como ordem que legitima a sujeição de certos corpos a outros” (p.21). Assim, o protagonismo, elucidado pela corpa em dissidência, fez com que as normas de gênero e da sexualidade fossem revistas sobre outra localidade, considerando que aquela corpa não trazia em si apenas as marcações de gênero, mas também outras construções que se interseccionam a sua construção identitária. “Dado que a heterossexualidade normativa não é claramente o único regime operativo na produção de contornos corporais ou na fixação dos limites corporais de inteligibilidade [...] (Butler, 2019, p. 43).

Assim, Râmila, ao negar o binarismo de gênero, (re)articulada por sua indefinição identitária, fez emergir um conjunto de sentimentos que fragilizaram a lógica da CISheteronormatividade, sublinhado a diferença como possibilidade de existência.

Como vemos, os sujeitos em dissidência assumem compromisso duplo. Em primeiro lugar, a negação, o não reconhecimento de sua identidade de gênero, imposta pelo sexo biológico e com ele coerente. Em segundo lugar, a busca da sua autoafirmação, processo de (trans)mutação de autoconhecimento; uma espécie de ritual de (des)estabilidade e (re)composição de sua personificação e aparência de gênero.

Ocupar esse não lugar, mesmo que a pessoa em dissidência seja “nomeada por alguém com muitas semelhanças” (Oliveira, 2020, p. 103), é uma forma de apoiar “as normas CISheterossexuais para se impor, demarcar o centro e promover a margem como único espaço possível” (p. 103). Sendo assim, essas corpas provocam outras construções de sentidos à medida que fogem à norma. Nesse deslizamento, além de provocar inquietudes, despojam outros caminhos narrativos que podem muito nos dizer.

Em síntese, a presença de Ramila era mais que questionadora, a ponto de se tornar perturbadora naquela pequena cidade do interior do Sul da Bahia.

5.1.1 A vice-diretora chega ao portão

A relação hierárquica de poder se impõe. Logo Râmila é convidada a ir à sala da direção. A vontade de deslegitimar a sua corpa se fez. O discurso normativo se repete e, por meio de uma linguagem prescritiva e de natureza coercitiva, sinaliza para aquela corpa os códigos de conduta moral impostos, na tentativa da regulação e na prescrição dos limites entre o sexo, gênero e desejo.

Ele, como era lido, apesar da sua aparência andrógena, tinha um pênis, que era um marcador determinante. Desse modo, “ele” poderia até ser *gay*, desde que seu comportamento imitasse o masculino, pois o que não se compreende se extingue. Ceifa-o.

Mais uma vez, Râmila tem sua subjetividade regulada e disciplinada. Uma imposição capaz de ferir sua essência e o seu desejo de ser e de estar no mundo. O enquadramento do poder, personificado pela figura da vice-diretora, desconsiderou as outras possibilidades de existência em dissidência.

Isso porque a performatividade expressada por Râmila, naquele momento, impunha-lhe uma condição de atrito entre o poder e o ser, ao mesmo tempo que produzia um desconforto naquele espaço educacional, por estar em desacordo e incoerentemente desalinhada ao binarismo de gênero. Provocava, assim, o desencadeamento de uma série de interrogações e conflitos, dada pela restrição dos papéis de gênero lidos pela lógica das construções sociais esperadas para um homem e para uma mulher.

De acordo com Butler (2019), essa construção binária, alimentada pela lógica econômica dos gêneros feminino e masculino, denomina-se ostracismo¹⁵. Uma performatividade regulada e produzida intencionalmente como modelo universal de vivermos a nossa sexualidade e a nossa expressão de gênero. E dentro dessa castração subjetiva “o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e divisão sexualizantes” (Bourdieu, 2017, p. 25). Sendo assim, aquela corpa subversiva contradizia a essencialidade humana e provocava, naquela cidade interiorana, um alvoroço dado pelo intercruzamento das características feminina/masculina, confundidas em sua performatividade.

¹⁵ Ostracismo significa isolamento ou exclusão. É um termo proveniente da Grécia antiga, referente a uma forma de punição aplicada aos cidadãos suspeitos de exercer poder excessivo e restrição à liberdade pública. Ostracismo é o afastamento (imposto ou voluntário) de um indivíduo do meio social ou da participação. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ostracismo/>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Como seu desvio subversivo contrariava as normas de gênero e as estruturas da CISHeteronormatividade, sua performance reconhece, em si mesma, “a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas” (Preciado, 2014, p.21).

Em outras palavras, reconhecer-se nesse lugar imposto pela CISHeteronormatividade na contramão de sua identidade cor de rosa. Râmila não se via mulher, tampouco se via como homem; algo que implicava ainda mais a inteligibilidade da sua condição de ser. Butler (2003) explica que essa ideia binária forjada pelo padrão CISHeteronormativo, “articulada pelo sexo, gênero e sexualidade” contrapõe a noção de pessoa entendida por Râmila, facilmente identificada pelos olhares desconfiados e inconformados às “normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas (p. 38).

A potencialidade do enfrentamento dessa lógica binária reinscreve, por meio da sua operacionalidade, os códigos masculinos e femininos, construídos a serviço da heteronormatividade. Mesmo sem saber identificar esses fatores de opressão, o caminho escolhido por Râmila era infértil, improdutivo e ameaçador da ordem “natural” da vida. Portanto, seus desejos deveriam ser abafados, castrados pela seta do regime CISHeteronormativo. Ao renunciar tais construções, ela tacitamente anunciava uma nova episteme, estabelecendo uma ruptura e igualmente abolindo qualquer lógica binária demonstrada mediante os olhares ali presentes e atentos à sua corpa monstruosa.

Sob efeito desse CISTema binário, a representante maior da hierarquia escolar era a vice-diretora, uma mulher cis que se autodeclara miscigenada, mas enfatiza, quando conveniente, sua ascendência europeia. Talvez esse cruzamento inter-racial, no seu imaginário, lhe conferiria ainda mais poder, pois a aproximava de uma supremacia racial hegemônica.

Partindo de tais premissas, prescreve a Râmila alocações normativas e, ao mesmo tempo, normas e condutas, na tentativa de manter a ordem naquele espaço. Essa tentativa de disciplinamento impõe-lhe uma relação negativa, instaurada pela posição de poder ocupada e materializada pela vice-diretora. Isso porque sua própria autodefinição nega a sua história de submissão e dependência identitária, na tentativa de justificar e negar sua própria condição subalterna.

Do mesmo modo, o dispositivo discursivo logo tenta regular e impor a ordem. Além de acessar o CISTema patriarcal, esse discurso é colocado à vista como princípios ativos no funcionamento da escola, reproduzindo toda uma teia de violências e preconceitos, tornando legítimo tal comportamento, visto que o campo da realidade escolar traz em si os dispositivos de poder e de agenciamentos normativos. Portanto, a direção precisava se posicionar, reter e proibir.

O não reconhecimento dessa corpa implica a construção e a compreensão do currículo, enquanto dispositivo de poder e processo de regulação de gênero e sexualidade. Esses conjuntos de comportamentos disciplinares, proferidos pela gestora, revelam uma série de condutas do patriarcado, naturalmente impostas pelo próprio sistema de dominação, controle e fonte de verdade.

5.1.2 Interfaces e aproximações subjetivas

Era 2009. Estava recém-formado e tinha retornado à cidade onde cresci. A escola era a mesma em que estudei tempos atrás. Estar ali, naquele momento, sob o predicado de professor, me viabilizava outra ordem do discurso, segundo a qual podia ver por outro ângulo a existência de outros corpos que potencialmente ilustram diferentes narrativas de vida

Isso me fez compreender que o trânsito performativo de gênero vivenciado por Râmila Blatius abria possibilidades de existências questionadoras dos pilares que dão sustentabilidade à CISHeteronorma. Assim, “como fenômeno projetado, o corpo não é meramente a fonte de questões de projeção, mas também é um fenômeno do mundo, um afastamento do próprio ‘eu’ que o afirma” (BUTLER, 2019, p.42).

A noção de verdade aqui se atrela às relações de saber/poder. Compreendê-las como ação assumiria todo um redirecionamento das estruturas sociais.

Todavia sendo a identidade uma atribuição cultural, ela é sempre dita e nomeada no contexto de uma cultura, por toda identidade ser política. É também, na cultura (banhados pelas artes e política) que os corpos são significados, representados e interpretados [...] (York, 2020 p. 41).

Observei, distante, toda a cena e, sem dizer uma só palavra, fui desviando das outras corpas e dos outros corpos ali presentes — um tanto perturbado e atônito, confesso. Atravessei o portão de entrada e caminhei até chegar ao interior da escola. Subi a rampa que dava acesso à sala da secretaria. Dei boa noite aos que ali estavam.

Conversei um pouco, como de costume, com as colegas de trabalho, pedi licença e segui para a sala das(os) professoras(es).

Durante os poucos minutos que fiquei ali, enquanto aguardava o toque da sirene, eternizada aos longos dos anos, permaneci atônito e pensativo. Nesse curto período de tempo, mantive-me calado, revivendo alguns momentos da minha história de vida/escolar.

As angústias acessadas pelo gatilho da situação pareciam estar adormecidas, porém surgiram não só em outro contexto, mas adicionadas às dores e às incertezas, que, a meu ver, também interpelaram a vida daquela corpa em algum momento. Trata-se da “viagem solitária”, narrada Nery (2011) em sua experiência transsexual.

As fronteiras de significações, nessa viagem rememorativa, não dizem apenas sobre o meu “eu”, mas associam-se a tantas outras histórias de vida, aqui coadunadas com a vida de Râmila e de João Nery. Uma verdade anulada, reciprocamente compartilhada por meio de uma realidade entrecruzada, capaz de abranger nossas histórias, mesmo em contextos tão diferentes, vinculados a uma conexão subjetiva completamente distinta, porém estabelecida na interface de nossas vidas precárias.

Eu, enquanto sujeito desviante e marcado pela objeção, compreendia, naquele instante, que os insultos e as humilhações partiam das condições externas e atemporais. Sinto igualmente que a condição daquela corpa demarcava outro lugar de opressão e apresentava outras questões ainda tão presentes no contexto atual da escola. As violências eram as mesmas, porém explicadas sobre uma nova construção identitária, invocada mediante sua corpa. Sua narratividade, tal qual a minha e a de Nery (2011), não escondia os processos de opressão, tampouco mantinha intactas as origens de tais violências.

Sugere-se, pois, que os aspectos identificatórios do princípio da razão da heterossexualidade compulsória fizessem abrolhar negativamente um conjunto de significados que buscam a categorização do sexo como biológico, tendo a sua lógica como gênero e a sua sexualidade como consequência. Por conseguinte, aquela corpa discordante seria colocada em outra posição: a do não lugar.

O sinal tocou.

Levanto-me, pego minha mochila e dirijo-me à sala de aula. Outras corpas e corpos caminhavam pelos corredores, tentando localizar seus nomes e as suas respectivas salas, nas várias listas pregadas em cada entrada. Com elas e eles,

também procurava a identificação da sala em que daria aula naquele momento. Depois de muito caminhar, encontro.

Entro na sala. Algumas(uns) alunas(os) me acompanham. Dão boa noite e sentam-se em suas carteiras. Posicionei-me em minha mesa e lá, sentado, continuava mergulhado em minhas divagações. Ao mesmo tempo que observava as conversas das(os) estudantes. Entre uma conversa e outra, ouço alguns diálogos carregados de curiosidade, estranheza, questionamentos.

Tal como os presentes, perguntava-me: quem seria aquela corpa? De onde ela vinha? Quais dores ela também carregava? Como será que foi a sua trajetória até chegar aqui? No entanto, percebo que qualquer questionamento seria em vão.

Naquele momento, fui tomado por um sentimento irrefutável que me fazia sentir profundamente as dores do meu passado. Repetidamente ele vinha como se quisesse dizer alguma coisa. Mas nada compreendia. Assim como nada sabia daquela corpa. Mesmo que tentasse encontrar respostas, não passariam de meras suposições e interpretações vazias sobre o outro, no caso daquela corpa. Pois as repostas não estariam em mim. Esperá-las seria a melhor opção. Afinal a(o) subalterna(o) pode e deve falar por si mesma(o).

5.1.3 Enfim, a descoberta...

Dona de si e de uma personalidade invejável. Era ela, Râmila Blatius. Uma figura monstruosa, impactante e insurgente. Uma identidade fluida, destituída de parâmetros binários. Sua relação com o mundo era o seu próprio mundo. Fazia da sua corpa um campo político, ao mesmo tempo perturbador e audacioso, num jogo de (re)(s)significações que transcendia as normas reguladoras de gênero e da sexualidade.

“Quando saber que não está ‘demais’, muitos acessórios? Como combinar as cores das roupas com o sapato. Qual roupa apropriada para cada ocasião? Qual o estilo que permitirá ser reconhecida/ o como mulher/homem”? (Bento, 2017, p. 169).

Nada desses questionamentos, para ela, faziam sentido. Não tinha medo de ser quem era, de redefinir as normas de gênero deslegitimando as forças reguladoras que a marginalizavam e lhe impunham uma vida de exclusão. Seus lábios cor de rosa-choque abrigavam mais que uma personificação transitória; era ele próprio o símbolo

da razão sensível do seu ser. Por isso mesmo, não era só provocante, mas um insulto contracultural às instituições heteronormativas.

Ela não tinha regras ou parâmetros a seguir. Talvez entendesse a sua corpa livre de apreensões normatizantes. Acredito que, em seu mundo, as pessoas poderiam ser o que quisessem ser, não sabendo que tal inocência não condiz com o conjunto de exigências e atributos associados à ideia do binarismo de gênero e sexualidade, pois nada é destituído dos processos CISHeteronormativos, nos quais se privilegiam apenas aqueles que se conformam à ordem do sexo-gênero-desejo. São eles que autorizam os comportamentos e condutas moralizantes delimitando a potência do seu ser e da sua relação com/no mundo. Afinal, “as performatividades de gênero que se articulam foram dessa amarração são postas às margens, pois são analisadas como identidades “transtornadas” pelo saber médico” (Bento, 2017, p. 85).

De modo geral, romper essa lógica torna-se um ato revolucionário à medida que nos encontramos envolvidas(os) socialmente e epistemologicamente pela matriz colonial, patriarcal e sexista. No entanto, à medida que forjamos esse rompimento, as corpas e os corpos em dissidência permitem-se, em particular e por sua natureza discordante, a criação de um pensamento não eurocêntrico, capaz de suscitar outros campos do conhecimento, assim como a própria ideia das forças heterorreguladoras.

Logo, Râmila, uma potência em ação, faz mais que causar espanto com sua corpa monstruosa. Seu ato reside num movimento contracultural de resistência e campo político. Isso porque, ao romper as normas daquela instituição, alicerçada num contexto de opressão e subalternização, no qual as práticas excludentes ainda estão presentes, torna público a sua existência, submetendo-se às várias formas de violência.

Desse modo, o conhecimento do corpo real faz girar especialmente uma potência em ato por meio da sua performance. Esse processo dissonante às normas de gênero coloca sob vigilância as concepções curriculares que, segundo Junqueira (2013, p. 486), são

[...] constituídas de dispositivos e práticas curriculares de controle, silenciamento, invisibilização, ocultação e não nomeação, que agem como forças heterorreguladoras de dominação simbólica, deslegitimação de corpos, saberes, práticas e identidades, subalternização, marginalização e exclusão.

Desse modo, a potência em acontecimento faz refletir sobre os dispositivos de vigilância e controle das práticas curriculares, assim como aborda o silenciamento e da ocultação das(os) corpos(objetos) objetos(os).

A escola, portanto, torna-se um caminho contrário à potência do ser e, por meio das forças heterorreguladoras, incita a antiprodução do desejo e do aniquilamento da nossa subjetividade. Logo, a materialidade das performances discordantes precisam ser (re)consideradas como insinuação de uma ação política contrária às relações de poder hegemônico.

Conseqüentemente, por originar uma efetivação real de uma materialidade corpórea em dissidência, faz de sua corpa um campo político de reivindicação sistêmica e epistêmica. Em outras palavras, “uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que fazem sentido no interior da cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito” (Louro, 2008, p. 83)

Fica evidente que a construção de sentidos atribuídos por Râmila à sua personificação andrógena constitui-se numa construção identitária do não lugar, da fluidez, do desencontro contrário às condições de verdade por ela experienciada. Segundo Bento (2017), toda essa construção encontra-se atrelada a um sentido maior de significações que vai além de um desejo pessoal. Contrapõe-se, portanto, à ideia de Butler (2019) acerca do corpo quando o reduz apenas a uma construção discursiva. Assim, conforme assevera Bento (2019, p. 159):

[...] embora Butler afirme que não exista uma essência interior que é posta em evidência através dos atos, não diz nada sobre a especificidade dos processos de construção dos corpos que buscam ajustar-se ao modelo dimórfico, ou ainda, àqueles que jogam com as ambigüidades e os reconstróem com este objetivo, como os *drag king* e as travestis

A autora ainda nos chama a atenção quando diz: “nesta nova etapa da relação entre colonizado e colonizador, as fronteiras não são apenas lá, mas aqui, nas microrrelações cotidianas, transformando, de certa forma, os conflitos em guerras internas” (Bento, 2017, p. 35). Portanto, “a divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas” (Bourdieu 2017, p. 21). E assim seguem (re)produzindo em corpos econômicos, biologizados e essencialistas, assinalados pela genitália vagina/pênis, ou seja, posicionada ao binarismo de gênero.

Esse mecanismo de produção confere à estética personificada por Râmila a antiprodução do desejo, desestabilizando as divisões generificadas do binarismo de

gênero produzido num duplo movimento. À medida que provoca um desarranjo na existência essencialista do que se define como mulher e como homem, ao mesmo tempo, sugere outras construções de sentidos.

A monstruosidade da binaridade CISheteronormativa afrontada por Râmila direcionou à sua corpa uma série de violências provocando, naquele espaço educativo/normativo, um alvoroço contraconceitual, ao mesmo tempo que permitiu afirmar que a sua corpa mutante e do *devir* tem o “potencial de causar uma pane no esquema mental dos sujeitos ao não conseguirem categorizar imediatamente as pessoas afeminadas como “homem” ou como “mulher” (Nonato, 2020, p. 87). Isso porque, mantendo-se contrariamente ao discurso hegemônico, insinua outra propensão identitária por meio da sua corpa e do seu lugar fronteiro e inquiridor de uma identidade epistêmica, sobre a qual, até então, não se tinha pensado antes naquela instituição de ensino, muito menos na EJA daquele município.

Diante dessa envergadura epistêmica, seu salto alto não era mais alto que sua evidência sobre a/da realidade. Sua ousadia e sua coragem abriam-lhe novos espaços e neles queria transitar, especialmente, na sala de aula.

— Mas naquela escola não!

Assim foi abruptamente retida no portão da escola.

— Chama a direção!— gritou o porteiro.

Segundo Nonato (2020, p. 123),

A interpelação da pessoa afeminada como “gay” ou “bicha” cumpre na escola o papel pedagógico de silenciar, invisibilizar ou desencorajar, portanto, não somente uma sexualidade desviante (que se manifesta nesse contexto apenas como uma interpretação do agressor), mas também um corpo inconforme.

Aquele espaço, subtendido na/pela ação da gestora, não era um lugar para corpos e corpos em desobediência. A norma precisava ser imposta.

Essas interdições, explica Foucault (2007, p. 11) que

[...] se a repressão foi, desde a época clássica, o modo fundamental de ligação entre poder, saber e sexualidade, só se pode liberar a um preço considerável: seria necessário nada menos que uma suspensão das interdições, uma irrupção da palavra, uma restituição do prazer ao real, e toda uma nova economia dos mecanismos do poder; pois a menor eclosão de verdade é condicionada politicamente.

Era preciso, portanto, reforçar o discurso e colocar em prática o disciplinamento e a ordem compulsória do sexo-gênero-desejo. Esse discurso novamente me põe a refletir sobre minha própria formação identitária, pois, quando penso no meu corpo reboletivo e afeminado, imagino o quanto ele desorganizava as práticas normativas e me colocava em uma situação precária.

A não assentimento desse entrelugar, fazia com que, em conformidade com a norma, me rendesse ao discurso heteronormativo. Na tentativa de me enquadrar às normas CISheteronormativas, treinava constantemente o meu andar e qualquer outra manifestação contrária a masculinidade.

Logo, percebo que esses investimentos construídos culturalmente agem sobre as nossas corpos e corpos em dissidência como navalhas cirúrgicas que vão nos moldando à cultura dominante. Nessa mesma crença, é possível também pensar que

este processo de reconstrução do corpo é marcado por conflitos que põem às claras as ideologias e de gênero e os/as colocam em posição de permanente negociadores com as normas de gênero. Essas negociações podem produzir normas de gênero, como desestabilizá-las ao longo do processo de reiterações (Bento, 2017, p. 85).

As existências de pessoas em dissidência ratificam o pensamento de Butler (2019) quando argumenta que a “performatividade deve ser entendida não como um “ato” singular ou deliberativo, mas como uma prática reiterativa e citacional [...]” (p. 16). Do mesmo modo, é importante pensar que não existe apenas uma construção identitária, mas uma gama de possibilidades de existências que se movimentam em distintas posições.

5.1.4 Processos de (inter)sujbetivização, identidade e insurgência decolonial

Desconfiado das práticas hegemônicas que equacionam a vida em categorias normativas e privilégios privados, sob o artifício de uma ideia monolítica e universal, percebi que as relações entre essas práticas e as diferenças contrárias a essa lógica constituem-se por tensas relações de violências, medos e epitemicídios.

No livro *Micropolítica: cartografias do Desejo*, Felix Guatarri e Suely Rolnik (1996) nos diz que a origem dessa problemática “tem por base a padronização do desejo” (p.12). Assim, as sujeitas e os sujeitos em dissidência, ao romperem o legado colonial, veem a textura da sua experiência aniquilada por práticas repressivas, uma

vez que o agenciamento do desejo se (re)produz por meio de um conjunto de condutas moralizantes de dominação e controle reificadas pela heteronormatividade.

Nessa direção, “como devemos pensar essa noção de performatividade no que se refere as proibições que de fato geram práticas e arranjos sexuais sancionados e não sancionados?” (Bluter, 2019, p. 168).

A partir daí, início um movimento heurístico e hermenêutico. Começo a pensar sobre as reais condições das vidas em dissidência, mais precisamente sobre os mecanismos que postulam os seus caminhos e as suas vivências — em particular, um pouco também sobre a minha própria experiência de vida.

Esse duplo movimento entre os questionamentos e os (des)entendimentos epistêmicos — e também pessoais — trouxe à tona um complexo e enigmático processo de (re)(s)significação de sentidos. Sobretudo, sobre a compreensão “dos processos que separam os corpos destinados a viver, daquelas corporalidades marcadas como corpos sem importância” (Rocha, 2021, p.25).

Por fim, vi-me diante das ausências de afetos e das verdades anuladas, tão presentes em minha vida no mundo. Subsumir, portanto, o CISTema, os limites e as estruturas que legitimam esse organismo restritivo me permitiu compreender e entender de que maneira a colonialidade afeta nossas vidas, visto que põe em funcionamento a ordem das leis generalizantes do poder hegemônico (Deleuze, 2020).

Assim, o tempo e os espaços em branco não só potencializaram ainda mais minhas inquietações, como também impulsionaram os caminhos da minha pesquisa. E, nesse caminhar, esbarro com outras construções corporais igualmente potentes.

Compartilhar nossas experiências faz toda a diferença, pois, nos encontros, nos reconhecemos e partilhamos, por meio da dialogicidade, nossos sonhos e desejos. Ademais, eles ajudam a “compreendermos que existem muitos mundos por serem pesquisados e descobertos quando nos movemos ao encontro dos outros e de suas “estranhas” lógicas” (Serpa, 2010, p.9).

Portanto, acredito na possibilidade do diálogo como ponto estratégico, uma vez que nos dá a possibilidade de reviver as opressões vivenciadas em diversos espaços sociais, principalmente quando nos encontramos na mesma fronteira. Embora a verdade do outro talvez não seja ajustada à nossa verdade, ela nos permite perceber, por meio da escuta, outras experiências de vida.

Desse modo, foi possível enxergar em Râmila o que chamo de outras pedagogias. Em outras palavras, o narrado da sua vivência legitima a profundidade da experiência convidando-me a refletir sobre minhas práticas docentes, à medida que me abro ao encontro “quando invadem nossas lembranças nos provocando um meio sorriso, uma meia tristeza...” (Serpa, 2010, p.7). E exatamente daí penso a diferença como “motor da criação” (Paraíso, 2010), já que me põe a refletir o currículo por meio das possibilidades e do entrelugar. Ele passa, pois, a ser entendido como fonte de compreensão da realidade. “Diz respeito àquilo que está ainda em vias de fato de se formar: de currículos que são “realidades em potencial”, que ainda não foram formados” (Paraíso, 2010, p, 592).

Em suma, o encontro permite

[...] explorar a potencialidade [...], compreendendo as relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos como os fios com os quais acredito se produzem as pesquisas e as práticas pedagógicas significativas, vem se constituindo um desafio em busca de sentidos do meu fazer/ser professora/pesquisadora (Serpa, 2010, p. 4).

O sentido das experiências às quais nos referimos se traduz na potência em ato ou do acontecimento. Ao saírem da área da fronteira embotadas pelas categorias normativas, elas ganham visibilidade e notoriedade no espaço escolar. Trata-se de uma reestruturação histórica e devedora de uma vida submetida a rupturas e contínuas agressões. Entre esses avanços, busco denunciar o colonialismo e a forma de dominação, ao mesmo que procuro (re)(s)significar o que se entende sobre o ser (não)humano.

De tal modo, compreendo que a participação na vida do/com o outro surge da própria consciência de si, bem como da importância que se tem do outro. Logo, esse percurso investigativo cumpre um papel importante na compreensão da ordem social e cultural da forma como as pessoas em dissidência constroem as suas narrativas de vida. Ademais, busco entender como elas reagem às estruturas alicerçadas a partir de uma história única.

Captar e apreender as significações da potência em acontecimento (re)articulam todo o CISTema formal e as formas de expressão na vida e, ao mesmo tempo, nos tornam questionadoras(es). Além disso, configuram-se como um ato político e potente, na medida em que a inconformidade do CISTema passa a ser entendida como um conjunto de normas essencialistas de controle e poder.

É exatamente a partir desse lugar da história criada sob a ideia do CISTema mundo que se homologa a construção de um sujeito uno, inquestionável e submisso que eu, como pesquisador/coadjuvante e, em algum momento protagonista, iniciei, em mim, um processo de (auto)interpretação e compreensão das narrativas das vidas insubmissas.

5.1.5 Fui em busca das respostas...

Râmila nasceu e cresceu na zona rural num distrito da cidade de Una/Ba, denominado Colônia de Una. Filha de pais separados, optou por conviver com seu pai. Da mãe pouco se sabe: foi embora e nunca mais voltou. O pai, Senhor Francisco, ou Chico do cacau, como é conhecido, é um homem de quase 60 anos, corpo franzino e de poucas palavras. Tem a cor preta e os cabelos lisos. Não tem estudos e mal sabe assinar seu próprio nome.

Râmila, cresceu no meio dos cacaus e de lá aprendeu a tirar o seu sustento. Desde muito nova, já não se identificava com o gênero designado ao nascer. Era uma criança (trans)viada.

Ela mesma conta que nunca se interessou pelo universo masculino. Adorava brincar de casinha de boneca e com seus poucos brinquedos doados pela vizinhança ou achados nos cestos de lixo. Outras vezes, contava com sua criatividade e fantasia.

Sem muitos recursos financeiros, inventava bonecas com as tiras de panos rasgadas das roupas que não lhe serviam mais. As casinhas de boneca eram construídas com sobras de madeira e pedaços de telhas. Em sua casa inventada não havia cômodos nem banheiro. Talvez reproduzisse a sua própria realidade. Adorava cozinhar. Fazia panela com as tampinhas de garrafa pet e das latas de sardinhas, depois de consumidas. A comida também era improvisada. Apanhava os melões de São Caetano, que encontrava enramados na cerca da fazenda de cacau, e deles fazia um cortadinho com a casca, e as sementes imitavam os caroços de feijão.

Ela conta que seu corpo sempre foi afeminado e, por isso, motivo de chacota e injúria. “Moleque fêmea”. Sua própria condição fazia dela um corpo do entrelugar, das hierarquias de gênero, raça e classe social. Tal condição, desde nova, já a fazia sentir na pele os efeitos do regime CISHeteronormativo, que lhe impunha normas e se apropriava da sua corpa sem nem mesmo lhe dar a possibilidade de negociação.

Sendo Râmila uma corpa interseccional atravessada pela subclassificação de classe e problematizada por outros marcadores sociais, seu destino não seria outro: estaria condenada a viver na marginalidade, visto que, segundo Oliveira (2020, p. 62), “não apenas a brancura, mas a cis heterossexualidade também é utilizada para demarcar o estatuto do que é considerado humano”. Foucault (2007) reafirma Megg Rayara (2020) quando diz que o discurso “sem mesmo ter que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura” (p. 23).

Portanto, a indefinição de feminilidade e de masculinidade expressa em seu corpo com pênis, automaticamente a direcionava para a categoria do ser monstruoso, fazendo da sua corpa um lugar de perigo para as outras pessoas. A sua corporalidade assumia outro lugar do gênero e da sexualidade, o que, na divisão dicotomia do binarismo, incita uma subversão da ordem natural do sexo. Há, pois, uma transgressão dos limites que lhes conferem o sexo-gênero e desejo: “as pessoas afeminadas [...] nascidas com pênis [...] deveriam se identificar como homens e refletirem as expectativas sociais para a masculinidade” (Nonato, 2020, p. 85).

Ainda segundo o autor, essa visão simplista implica a forma como a feminilidade é vivenciada pelo corpo masculino; “encaradas como variáveis das expressões dos gêneros ou como potentes para romper as normas impostas” (Nonato, 2020, p. 74).

Ainda criança, Râmila frequentou a escola regular sem muitos problemas, apesar da sua proximidade com o gênero feminino. Por conta da sua idade, passava (des)percebida e não sofria tanto as opressões decorrentes de sua condição transgressora.

Já na fase adulta, sua corpa assume outros contornos, demarcando outro registro. Uma nova escrita de sua vida. Sua nova performance atualiza a sua potência subversiva, entrecruzando os limites dos gêneros demarcados socialmente. Essa nova construção custou-lhe muito caro: negociar os enquadramentos normativos já não era mais possível. Sua corpa em dissidência, ao desconstruir as normas de gênero, automaticamente passa a ser lida como inteligível. Um corpo que não importa mais. Sua existência passa a ser a não existência para o outro.

Em consequência, a escola não mais a compreendia, pois sua performance infringia as regras e as normas, ao mesmo tempo que as desafiava. Ela tornava-se

uma ameaça. Nonato (2020) explica que tal incompreensibilidade acontece pela visão binária CISHeteronormativa que determina a maneira como pessoas devam ser reconhecidas e pelos “padrões objetos que envolvem o corpo e o comportamento, desprezando sua autopercepção” (Nonato, 2020, p. 86).

Assim, sua identidade (trans)viada não apenas faz com que a sua corpa seja entrecortada pela ótica do binarismo, mas também reflete em sua formação subjetiva, impactada pelas práticas curriculares hegemônicas que tornam a escola um ambiente hostil e perturbador.

Râmila não resistiu! Abandonou a escola.

Sua expulsão deixa de ser um problema, tornando-se o problema em si.

Passados alguns anos, Râmila pensa que o retorno à escola é de fato a oportunidade de mudar a sua condição de vida. Agora, já consciente das operações de repressão e violências, desmonta-se. Assume a sua outra identidade. Seus desejos passam a ser os desejos dos outros. Assim, ela sai de cena e dá vida à sua outra personagem.

Entra o Paulo.

Nessa transição de montar-se/desmontar-se, os elementos generificados expressos pelo corpo de Paulo/Râmila/Paulo, distintos entre si, mas genuínos em sua essência, problematizam os marcadores de gênero construídos socialmente, que nos conduzem e nos reduzem a dois polos — MULHER/HOMEM. Porém, esse processo de transmutação transitória, ao questionar a essencialidade natural da lógica sexo-gênero-sexualidade, desafia as formas de representação de gênero encenada por Paulo/Râmila, mostrando-nos as fragilidades da heteronormatividade hegemônica que, por meio de processos regulatórios e de condutas, impossibilitam outras construções performativas. Assim, segundo Rocha (2021, p. 39), “o destino, porém, da maioria dessas personagens é marcado por tragédias, com mortes violentas, solidão, depressão, suicídio e miséria”.

O que seria então posto como verdade? O que faz pensarmos que aquele corpo nem macho, nem fêmea deva ser castrado, infecundo? Como pensar na educação, a partir dessas (des)construções? Como imaginar a educação sem pensarmos nessas(es) corpas (os)? Esses questionamentos que constituem, antes de tudo, uma ação reflexiva de retomada dos processos de ensino aprendizagem na EJA nos permitem explorar a potencialidade do acontecimento, bem como a potência que os corpos em dissidência trazem em si.

Reduzir as corpas e os corpos à impossibilidade da existência significa que as práticas pedagógicas e a própria instituição educacional precisam revisar as suas estruturas, além de rever os conceitos que articulam as categorias normativas. Desprezar o processo de transitoriedade reversa das identidades performadas por Paulo/Ramila/Paulo representa sobretudo pensar como esses processos da experiência de si e das práticas pedagógicas se articulam num campo de disputa de poder, que se consolida num conjunto de práticas de violência e opressão. Assim, os fatos dão lugar ao silêncio e à invisibilidade deixando de enxergar novas “possibilidades de corpos, desejos, de novas possibilidades de subjetividades inquietantes de ser/existir em uma cultura cisheteronormativa” (Nonato, 2020, p. 137).

Logo, a escola, integrante desse CISTema, ao assumir o lugar de poder acaba reproduzindo práticas coercitivas e punitivas que recaem sobre as(os) corpas(os) desviantes como forma de segregação, discriminação e exclusão. No entanto, a “desidentificação” desses padrões normativos põe sob ameaça todo o CISTema operacional de produção de corpas e de corpos heterossexuais. E “a formação de um sujeito requer identificação com o fantasma normativo do “sexo”, e essa identificação toma lugar mediante um repúdio que produz um domínio de abjeção, um repudio sem o qual o sujeito pode emergir” (Butler, 2019, p. 19).

É nítido que as estruturas que compõem a EJA ainda estão fortemente alicerçadas sob os olhares vigilantes, segundo os quais a primeira condição de possibilidade do ser limita-se aos processos disciplinadores e controladores. Nesse sentido, reafirma-se o que Guatarri e Rolnik (1996) expõem sobre a subjetividade: “essencialmente fabricada e modelada no registro social” (p.31).

Nesse (des)encontro encenado por Râmila e pela diretora da escola, constata-se, a partir desses atores, representantes da realidade, que a escola, imersa nesse campo social de poder e disputas, promove uma renúncia, manifestada em mais um ato de violência e negação. A (in)coerência de gênero serve para constataremos que a instituição continua a ser campo de poder e disputas. Como resultado dessa equação normativa, a não validade dessas diferenças, resulta na saída forçada da escola por aquelas(es) que escapam à ordem ou, em outras palavras, que “transgridem as fronteiras de gênero e de sexualidade, que atravessam ou que, de algum modo embaralham e confundem os sinais considerados ‘próprios’ de cada um desses territórios [...] marcados como sujeitos diferentes e desviantes” (Louro, 2008, p. 87)

Em suma, a escola contraria a toda e qualquer forma de manifestação subversiva, impõe as definições e as imposições da CISHeterormatividade de forma arbitrária, reiterando as normas de gênero e de sexualidade. Ademais, obriga-nos a materializar as nossas construções identitárias, condicionadas à hierarquia CISHeteronormativa, como força única de expressão.

5.2 Uma história anulada: (re)visitando o passado de C.H.

O que me emocionou foi ter voltado lá no passado. De como eu me descobri um LGBT. [...] essa experiência me emocionou hoje, e poder reviver, me mostrar que hoje eu sou forte, que hoje eu posso e que é um direito meu está, enquanto um LGBT, na sociedade. As pessoas têm que aceitar (C.H. 2022).

Narrar a própria história a partir de vivências e experiências provoca certo estranhamento e desconforto, pois acessamos o passado e relembramos lugares, fatos e sensações. Além disso, deparamo-nos com um conjunto de valores e crenças que nos geraram os mais variados tipos de violência. Oriundas dessas relações entrelaçadas no decorrer do caminho, as descrições permitem inferir as alegações universalistas que definem o subalterno como um ser abjeto.

C.H. tem 25 anos de idade e reside na cidade de uma, situada ao Sul da Bahia, território nordestino. Autodeclara-se uma pessoa negra e homossexual. Sua vida, assim como a de outras pessoas LGBT, foi marcada por experiências negativas de vida/escola que “escapam a estreiteza do marco normativo dominante” (Ranniery 2017, p. 4), sepultando qualquer possibilidade de existência em dissidência, sobretudo o reconhecimento da sua própria identidade.

Em contrapartida, segundo Marcio Caetano (2016, p. 71),

[...] essa situação leva-me à obrigação de, de maneira panorâmica, apresentar elementos do debate em torno das categorias normativas. Existem inumeráveis justificativas e discursos acerca da origem dos termos apropriados para designar os sujeitos que não se afirmam heterossexuais.

Nesse mesmo sentido, afirma Oliveira (2020, p. 53):

[...] para que esse corpo seja integrado nesse sistema econômico de que fala Foucault (1999), é preciso que ele seja modelado a partir de regras bem definidas onde a escola tem uma participação fundamental, sendo peça-chave em uma sociedade disciplinar como a brasileira.

Partindo de tais premissas, considero que a razão de uma verdade sobre a(o) corpa(o) sujeita(o) decorre de uma construção discursiva que incide sobre algumas ações que dão materialidade às corpas e aos corpos em dissidência. Por isso, Ranniery (2017) considera a escola um “campo de guerra”, visto que as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar “articulam um projeto de materialização dos corpos” (p. 4) .

Essa perspectiva ideológica nos leva a pensar sobre as construções do gênero e das sexualidades como “sistemas dinâmicos complexos, culturalmente construídos, mas que ocorrem no corpo e na incorporação” (Oliveira 2017, p.25). Do mesmo modo, faz-nos refletir acerca dos efeitos e impactos que integram a vida social das(os) sujeitas(os) em dissidência.

De acordocom Moreira e Tadeu (2014, p. 31):

A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e às relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social.

Logo, compreender as relações existentes entre a experiência de vida e as práticas pedagógicas/hegemônicas torna-se um atributo essencial à construção da subjetividade das(os) sujeitas(os) que buscam na escola — espaço/tempo — sentidos que permitam a sua afirmação identitária. Isso porque a sua própria condição desviante as(os) torna um lugar inacessível, mesmo que “com muito a dizer sobre as suas epistemologias e biografias (in)formadas por meio de processos reiterados de exclusão e muitas vezes sem pertencimento territorial” (Sussekind; Sobrenome Junior; Oliveira, 2020, p. 113).

O sujeito participante da pesquisa, aqui identificado como C.H., atualmente desempenha a função de professor de Educação Física, mas não na educação básica, pois desenvolve suas atividades na Secretaria de Saúde da cidade onde reside. Segundo ele, sua sexualidade sempre foi algo que o incomodava e, muitas

vezes, o fazia se sentir “um peixe fora d’água”, pois sua performance de gênero era desalinhada da normatividade, bem como o seu corpo gordo. Talvez esse entendimento encerre, em parte, a sua própria aceitação. *A priori*, a sua aparência física e sua performance de gênero não se enquadravam nos estereótipos de corpo esperado pela sociedade. Afinal, as corpos e os corpos são compreendidos, segundo Nonato (2020, p. 67), “através das práticas significantes no interior da cultura e normatizado através das expectativas criadas em torno do gênero e da sexualidade hegemônica”.

Hoje, C.H. considera-se uma pessoa “normal como qualquer outra pessoa” e, quando questionado sobre as suas experiências vida/escola, ressalta que foi um

... processo muito triste e doloroso. Eu passei por várias situações... Às vezes é até difícil de falar. Tive vários apelidos, como bicha obesa, bicha gorda. Primeiro por ser negro, acredito eu, por ser gay, por ser gordo. Tem vários estereótipos que vem aí, que vieram agregando para que as pessoas me colocassem nessa condição. Então, eu me recriminava muito, foi muito triste. Vários colegas faziam bullying comigo. Uma vez uma professora chegou e falou que jamais ia deixar o filho dela com um homossexual, porque ela tinha medo. Isso me marcou muito, para o resto da minha vida. Tive até que fazer terapia para eu poder curar essa ferida, porque não conseguia chegar próximo de uma criança, porque eu achava que a minha opção sexual, a minha condição, meu posicionamento iriam agregar de forma negativa naquela criança (C.H., 2022).

Além desses traumas, experienciados no cotidiano escolar e reverberados em sua vida adulta, C.H. enfrentava, em sua casa, outras formas de violência. O seu pai era um homem violento e, quando bebia, agredia todos que estavam à sua volta, e isso o incluía. As brigas eram constantes e sem motivo aparente. No entanto, sentia que sua presença intensificava ainda mais as agressões, o que o fazia pensar que sua orientação sexual fosse, de fato, o motivo para tanta violência.

Desde muito pequeno, C.H. aprendeu formular estratégias de sobrevivência como forma de proteção por conta das discriminações e das inúmeras formas de opressão. Ou seja, era um modo de garantir e negociar as relações de poder que o condicionavam e o limitavam, tendo em vista que seu corpo negro, gordo, reboletivo e de voz fina lhe conferia o não lugar.

Nesse espaço, sua relação com/no mundo era sempre firmada pelo sentimento de não pertencimento, uma vez que os lugares por onde transitava eram constantemente demarcados e reforçados pelo discurso da CISHeteronormatividade,

determinando as regras do jogo as quais deveria seguir. Contudo a noção que se tinha sobre o sexo era a única verdade produzida pelas práticas reguladoras “que geram identidades coerentes por via de uma matriz de normas coerentes por via de uma matriz de normas de gênero coerentes” (Butler, 2010, p. 38)

Nessa trajetória, como desconhecia outras formas de existência LGBTQIAP+, que pudessem ser vistas como amparo ou potencial de referência, compreendia, naquele momento, que a sua orientação sexual, contrária à lógica do sexo/gênero/desejo, lhe entregava, uma condição subalterna. Assim, percebemos que as regras da masculinidade, impostas pela CISheterossexualidade, evidenciam um construto social alicerçado por um padrão dominante de controle e castrações subjetivas, obrigando-o a se manter preso dentro do seu próprio corpo/mundo.

Desde então, passou a construir as suas experiências de maneira articulada aos padrões de comportamento submissos, com base na retidão e obediência. No entanto, sua existência, automeada de *menino viadinho*, convergia para o outro lado — o desconhecido. Tal deslocamento era lido por ele como um lugar incerto, inseguro e sem referências de vida. Conhecer-se, muito embora seja um grande desafio para muitas pessoas, no caso de C.H., era algo não disponível, imprevisto e inacessível. Nesse sentido, sua própria constituição deslocada descrevia o não lugar (in)possível de habitar. Nas palavras de Ranniery (2017, p.5), isso significa que

[...] na força de ver sempre a mesmidade da norma – de dizer que abaixo da máscara do outro está apenas a normatividade a ser contemplada, terminamos por nos contentar com encurtar o trajeto que nos conduz ao final e não interessamos por aquilo que dizemos nos interessar, pois a habilidade da vida acaba por ser subsumida ao tratamento do currículo como um horizonte homogêneo de normatividade.

Apesar de essa constatação ter sido conflitante para C.H., na escola, as imposições do CISistema heteronormativo o levaram para outros caminhos de autocensura e bem próximos da perspectiva essencialista. Desse modo, fez da sua (in)existência um ato político de resistência e sobrevivência. Com o passar do tempo, as violências foram sendo naturalizadas, tornando-se algo comum em sua vida, de tal maneira que seu corpo era sempre um campo passível de todo e qualquer tipo de agressão. Um menino negro, gordo, periférico e afeminado borrava toda a organização patriarcalista, pois não só a homofobia, mas também a gordofobia, o

racismo e o classismo resultavam em uma equação negativa, que o colocava sempre em desvantagem, por conta das categorias normativas.

Podemos notar que sua condição desviante da normatividade e dos papéis de gênero socialmente construídos reflete não só em sua própria existência, mas principalmente nas relações interpessoais, por meio das quais se evidenciam as relações de poder repressivo e regressivo nos espaços e lugares em que transitava. Ao mesmo tempo, (re)produzia referenciais e padrões de comportamento hegemônicos, compulsoriamente determinados, com o intuito de (re)afirmar as suas ações, os seus trânsitos e os seus desejos.

Sobre essa questão, vejamos o que ele diz:

Quando cheguei no ensino fundamental II, gostava muito de Joelma. Então as pessoas me chamavam de Joelma, e eu não gostava que as pessoas me chamassem muito de Joelma, porque eu não me encontrava ali, naquele padrão enquanto feminino. Eu ficava muito estressado e a forma de revidar era o xingamento. E aí, como eu não consigo me defender, tanto que esses dias comecei a fazer muay thai para poder saber me defender. As pessoas sempre me agrediam e eu sempre chegava na escola, na secretaria, na diretoria o culpado era eu. Por quê? Porque tenho os trejeitos, porque eu falo fino, porque eu gosto de Joelma. Uma vez uma colega minha, eu falei que eu sofri muito na escola, e ela falou bem assim: “você sofreu porque você quis, você sempre procurava”. Falava: “Ah, você ficava dançando Joelma, então você procurava.” Eu disse: Não, eu nunca procurei não. Quer dizer deixar de fazer algo que eu gosto é procurar uma agressão, física ou verbal? (C.H. 2022).

Por meio desse relato, é evidente que, embora já tivesse compreendido que sua orientação sexual contrariava a heteronormatividade, seu corpo afeminado não lhe conferia uma identidade feminina, ainda que fosse lido, nos lugares pelos quais transitava, a partir desse estereótipo de feminilidade. Isso é bastante expressivo em suas palavras, segundo as quais essa associação quase simultânea e (i)lógica nada dizia sobre a sua identidade de gênero, muito menos sobre a sua orientação sexual.

Nesse sentido, esclarece Oliveira (2017, p. 33):

O gênero, enquanto construção e ordem social, implica uma viagem que recorre a muitas passagens e trânsitos (OLIVEIRA, 2016) e que não se esgota neles. Não há nenhum domínio da vida social onde o gênero não esteja presente, onde este não se articule com outros setores. Começaremos por entender que o gênero é simultaneamente mais vasto do que a identificação com a masculinidade e a

feminilidade e excede essas categorias, até porque vai misturar e interseccionar com outras (Oliveira, 2017, p. 33).

Logo, a sua imagem afeminada e “desmunhecada”, contrapondo-se à ideia do “sujeito macho”, provocava uma reação ambígua de comportamento do que se esperava do seu corpo com pênis. Por meio dos olhares vigilantes e disciplinadores, reafirmava-se o quanto ainda se tem uma visão equivocada sobre construção dos gêneros e das sexualidades.

Nos dizeres de Nonato (2017, p. 69), “ o ato performativo é uma prática discursiva que vem justamente produzir aquilo que ele nomeia, por exemplo, um homem masculino ou uma mulher feminina”. Portanto, a sua transgressão de gênero expressava uma afronta aos padrões de feminilidade e masculinidade, de forma que o outro o desconsiderasse e o tornasse ilegítimo. Assim, a “bicha”, o “viadinho”, o “afeminado” logo se tornaram um lugar não acessível, infecundo. Tal relação opera mediante os dispositivos de identidade binária determinados pelo CISTema essencialista, a expressada pela equação esquizofrênica, dada pela (i)lógica sexo/gênero/sexualidade.

É importante destacar que, durante a entrevista, C.H. recordou-se de uma atividade desenvolvida por um professor de língua portuguesa e, bastante emocionado, narrou esse momento como se quisesse evidenciar ou dar ênfase ao ocorrido. A atividade desenvolvida, segundo ele, abordava as questões de gênero e sexualidade:

foi uma aula diferencial, não foi em conjunto. Foi algo diferencial acho que o professor trouxe uma didática diferente do que já estávamos acostumados, para saímos da rotina. Então, foi por isso... Através dessa atividade, que eu me encontrei, enquanto LGBT (C.H., 2022).

Nesse momento, notamos que a “aula diferencial” apresenta um comportamento não habitual e não praticado pelas(os) professoras(es) daquela escola. Mesmo sem ele compreender as reais intenções que haveria por trás da proposta trazida pelo educador, acreditamos que os elementos apresentados na “aula diferente”, assim denominada por ele, não eram em nada despretensiosos.

Para melhor compreensão, talvez o olhar atento do professor contrariasse a ordem estabelecida naquela instituição de ensino, com suas relações de poder. Assim, transfigurava os discursos normativos da sua própria condição de existência

binária posta nas/pelas práticas pedagógicas. Isso nos leva a pensar que, apesar das regras já estabelecidas, conforme assinalam Freitas e Baião (2022, p. 191), “há a possibilidade de uma resistência que irrompe e inscreve nas pessoas e em seus corpos, outras possibilidades de dizer e dar sentidos aos gêneros, as raças e tantos outros processos identitários que estão em jogo/disputa nas relações de poder”.

Diante da situação conflitante, ora problematizada por C.H., Vieira (2022, p. 93) elucida:

[...] a escola, como uma instituição, fábrica e atualiza os imperativos da matriz heterossexual produzindo a diferença encarnada no “diferente”. Este primeiro momento vem acompanhado de outro: como “lidar” com esse “outro”, com esse “diferente”, com esse corpo “estranho” que invade o espaço escola” Pautados na heteronormatividade e em uma forma de pensamento binário dicotômico, a “resolução” deste suposto “problema” não foge à está lógica. O diferente precisa ser “incluído”, “tolerado”, “respeitado” para alcançar uma prerrogativa de “igualdade”. Sem o objetivo de condenar essas práticas, que em certa medida criam resoluções temporárias, é necessário o questionamento, problematização e desnaturalização dessa produção da diferença encarnada no “outro”.

Desse modo, o fato de se conectar com o mundo/vida/escola, fez emergir, para C.H., um dado importante e significativo naquele momento. Mais especificamente, o olhar atento do professor talvez o tenha feito perceber, por meio daquele corpo desviante, a necessidade de trabalhar a diferença em sala de aula. Para Bortolini (2022, p. 35), “quando tentamos compreender a relação entre gênero e educação escolar, não podemos pensar a escola de forma isolada”.

O fato de observar o lugar dos discentes, por meio das evidências da realidade vivida em sala de aula, faz com que o educador cumpra seu papel ao agregar, à sua *práxis* pedagógica, as experiências e as vivências trazidas pelas(os)alunas(os) dos seus espaços socialização. Isso porque não há como negar as relações ou interrelações estabelecidas além dos muros da escola.

Sendo assim, a escola não só se constitui como um conjunto informações de trocas e experiências exteriores/interiores, mas também oportuniza às(aos) sujeitas(os) a construção de suas próprias subjetividades. Logo, deixar as corpos e os corpos inconformes com o CISTema dominante nas encruzilhadas do saber/poder torna-se um descumprimento da formação social das(os) estudantes em dissidência, além de causar-lhes outros prejuízos cognitivos.

Nesse contexto, C.H. acredita que a “afetividade seja a primeiro passo da escola”, passando pela ideia de que a instituição

...trouxe muitos traumas. Até hoje vivo fazendo terapia para poder curar esses traumas da vida, que a escola trouxe.... até recentemente estava conversando com meu parceiro que eu estava muito na defensiva e fui procurar na terapia porque eu estava assim e... eu tive vários relacionamentos abusivos, um deles foi na escola de tá com uma amiga e ela não gostar da minha opção, da minha condição, mas tá ali para agradar ela, entende? Então, assim tive vários relacionamentos abusivos de me colocar pra baixo e de colocar a outra pessoa para cima, colocar ela no pedestal (C.H., 2022).

E vai mais além, quando diz:

eu acredito que trazendo atividade diferentes, como videoaulas, classificando esses corpos aí [...] fazendo uma semana de debate de discussão, né? Trazendo a sociedade também para poder tá acompanhando esse processo, porque além de você trazer conhecimento para esses alunos que estão dentro da escola, poderia também trazer a sociedade como um todo pra poder também tá agregando esse conhecimento para [...] tentar diminuir esses preconceitos, a discriminação [...] (C.H. 2022).

A partir dessa narrativa autobiográfica, pode entender que os currículos com os quais lidamos no cotidiano da sala de aula abrangem apenas algumas categorias cuja formatação busca categorizar e organizar a diversidade em grupos mais abrangentes. Desse modo, as coisas e as pessoas, de alguma forma, estão dentro de um campo de visão, balizadas por práticas regulatórias e classificatórias.

Falar sobre currículo a partir da diferença requer, portanto, desacostumar-se a olhar o outro sem querer anular suas diferenças e sem a preocupação de invalidar sua subjetividade. Algo tão presente nas pedagogias culturais, que foram e são produzidas por meio de relações incoerentes com as outras formas de vida sem dar-lhes a garantia de direitos sociais básicos e essenciais. Ao mesmo tempo, revela como a (in)diferença dos corpos em dissidência torna-se um fator problemático em relação à diferença sexual no currículo.

Isso me fez perceber o quanto ainda estamos caminhando a passos lentos com relação às políticas públicas educacionais. Ademais, dei-me conta da necessidade de as práticas pedagógicas promoverem a expansão dos estudos sobre gênero e sexualidade na sua grade curricular, tendo em vista que o discurso pautado na soberania hegemônica pode causar danos, muitas vezes, irreversíveis à vida das

peças em dissidências. Todos esses aspectos dizem respeito ao modo como a inclusão de questões da sexualidade e gênero no currículo escolar contribui significativamente para uma educação emancipatória e, conseqüentemente, favorece às pessoas uma vida plena e feliz.

5.2.1 O corpo LGBT: experiências e sensações

A inclusão dos estudos de gênero e sexualidade no currículo escolar ainda é um grande desafio para o universo educativo. No Brasil, seja no campo político ou no campo da educação, o debate em torno de sexo/gênero/sexualidade tem provocado muito barulho e pouca ação.

Enquanto isso, dada a sua ausência, milhares de pessoas/estudantes têm sofrido constantes ataques LGBTfóbicos, trazendo à tona um conjunto de elementos que reforçam e (re)afirmam o discurso patriarcalista, misógino e sexista. Certamente esse conjunto de violências mostra o quanto o Estado é opressor e omissor em relação a questões substanciais à vida e à dignidade humana. É justamente nesse sentido que busco, mediante a escuta e a partilha das experiências em dissidência, evidenciar e elucidar os reais problemas que geram tanta desigualdade de gênero e sexualidade na EJA. Desse modo, as experiências em dissidência, partilhadas na coletividade e nos espaços escolares, ingressam em outro universo de construção de conhecimento, entrelaçando-se à experiência/escola e oportunizando a (re)construção de um currículo mais humano e mais (co)participativo.

Assim, espera-se que a escola se torne um espaço/experiência de vidas, reconhecendo o currículo da EJA como um campo de narrativas em disputa, capaz de acompanhar as vivências das sujeitas(os) em dissidência. Desse modo, pensar o currículo a partir dos princípios deleuzianos “é tirar o foco da identidade: tanto do pensamento identitário (que tem como critério a reunião) como do conceito de identidade (que procura o comum sobre a diversidade ou que identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferente)” (Paraíso, 2010, p. 592).

Entende-se, pois, que o currículo é um espaço no qual também vigoram outras construções de saberes, não contrárias às dimensões sociais, mas constituídas a partir de uma relação entre experiência de vida/mundo. Desse modo, compreende-se que as narrativas contra-hegemônicas devem ser legitimadas, dando-lhes a

oportunidade de serem experienciadas a partir de outro contexto de sentidos e significações.

É o que verificamos na forma como C.H. descreve os componentes curriculares com os quais mais se identificava na escola. Para ele, existiam três matérias importantes: língua portuguesa, artes e educação física.

Em suas palavras, a língua portuguesa,

... porque eu acho lindo a questão de você saber se comunicar, falar entrar e sair nos lugares e de arte porque é um prazer, a arte é livre, né? Então ela te dá essa liberdade de você, de você... de ser quem você é, não tem um padrão na arte, então é sobre isso (C.H., 2022).

Já nas aulas de artes, ele via uma maneira de transcender a realidade criando outras possibilidades de conexão, de certa forma, contrárias às vivências negativas experienciadas ao longo da sua vida. Na opinião do entrevistado, a “arte é livre”, e isso lhe dava a sensação de liberdade para ser quem de fato era.

Nas aulas de educação física, apesar da sua afinidade, esbarrava nas contradições classificatórias, próprias das construções binárias do papel de gênero fortemente presentes nas brincadeiras e nas práticas das atividades. Vejamos este outro trecho:

Ah, eu gostava da aula... primeiro que eu não gostava de jogar futebol com os meninos, daí eu já sofria um bullying por conta disso. Porque os meninos eram super agressivos. Eu gostava de jogar futebol com as meninas que já tinha um preconceito muito grande me relacionar com, com... as meninas em questão de futebol. É, eu gostava mais de brincar de bandeirinha... tive sérios problemas com o vôlei por ser baixo, nunca consegui jogar. Só comecei a jogar vôlei depois de grande. Depois que eu fiquei adulto, aí eu conheci o vôlei, depois da minha profissão também, mas eu gostava mais da prática do lazer, das brincadeiras... (G.H., 2022).

Nele, percebemos que a existência de estereótipos na escola faz com que as construções identitárias sejam fortemente vinculadas à ideia de um conjunto de regras e de normas que manipulam e estruturam as relações interpessoais dando lugar a sítios condicionantes e discriminatórios. Esses (des)encontros fazem com que os papéis de gênero, pela lógica do binarismo, provoquem uma série de desconfortos e sentimentos inteligíveis à comunidade escolar.

Diante de tal diferenciação, ao considerar a cultura dominante, baseada na hegemonia branca, heterossexual, cristã e classista, desencadeiam-se padrões estéticos e identitários entre as(os) corpos(os). Simultaneamente, essa classificação gera a discriminação e eleva os níveis de agressão, discriminação e violência tanto físicas quanto verbais. Tais movimentos nos inclinam a pensar numa terceira via, um entrelugar, e assim, refletir sobre “as(os) corpos(os) que a escola não toca” (Matos, 2019).

Como vemos, C.H. gostava de jogar futebol, mas não com os meninos, pois a regra básica deixava evidente que esse esporte era um espaço apenas para meninos com certo comportamento masculino, ou seja, rejeitavam-se explicitamente os corpos que fugiam à regra imposta pela condição lógica do gênero/sexualidade. Assim, “gostava de jogar futebol com as meninas”, embora não fosse menina — o que gerava outro problema.

Ora, se ele era um menino, teria de seguir as regras que o conformam como tal. Entretanto, se ele é um menino que gosta de menino, sua condição sexual traz outra realidade, contrária às regras da heterossexualidade, ferindo a ética da masculinidade. Portanto, antes mesmo que ele pudesse ter compreensão de si, o potencial repressivo do regime heteronormativo determinava que aquele lugar não era para um menino de corpo afeminado. Logo, não poderia participar do time de futebol com os outros meninos/héteros.

Em contrapartida, jogar no time das meninas fazia com que o operante de gênero fosse do mesmo modo acionado, pois aquele espaço era também marcado pela dicotomização sexual dos corpos. Mesmo C.H. sentindo-se mais à vontade de praticar esporte no time das suas colegas, existia ali outro conflito, o que o afastava dos papéis de verdade descritos desse outro grupo devido negando a associação da sua feminilidade masculina.

Nas duas experiências do entrevistado, percebi o quanto os limites que determinavam as regras entre os gêneros se baseavam numa cultura binária, seguindo os paradigmas de comportamentos condicionantes das(os) corpos(os). Isso torna óbvias as categorias que constituem os modelos dos gêneros biológicos correspondentes à essência fundamentalista que distingue o legítimo do ilegítimo. Tal complexidade vivenciada por ele produz reflexões acerca das nossas práticas cotidianas, não só experienciadas na escola, mas também nos outros espaços sociais

cuja CISHeteronorma conforma nossas(os) corpos(os) a um estereótipo marcado pela visão essencialista de gênero e sexualidade.

Dessa maneira, o corpo do devir materializado por C.H. evidencia que as relações existentes entre o corpo social e o corpo individual se encontram entrelaçadas em uma relação hierárquica de poder e controle, determinando os espaços permitidos por onde devam transitar, experienciar e viver. Em suma, as normas de gênero e sexualidade se tornam o lugar da constatação e da equalização das(os) corpos(os).

Nesse lugar, a lógica dicotomizada sexo/gênero opera sobre os paradigmas e as categorias normativas, cumprindo a função de controle e seleção das identidades sexuais. Do mesmo modo, reafirma-se um conjunto de práticas pedagógicas contrárias à existência de vidas que fogem à norma. Em outras palavras, “os gêneros e a sexualidades, logo, não produzem o discurso generificado e sexualizado, pelo contrário, os gêneros e a sexualidades são produzidos pelo discurso” (Nonato, 2020, p. 69).

Esses movimentos, de acordo com Ranniery (2017), permitem o deslocamento do sentido único e das experiências/vida proibidas, inscrevendo “a partir da ambivalência e da heterogeneidade da normatividade, a viabilidade dessas trajetórias escolares” (p. 1).

A experiência de vida dessa narrativa corporalizada por C.H. soma-se a tantas outras existências de vidas anuladas que descrevem e permitem enxergarmos como o conjunto de práticas pedagógicas hegemônicas reflete e sistematiza a inteligibilidade das(os) corpos(os) que se deslocam da normatividade. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, apontam um novo direcionamento nas práticas pedagógicas e servem como corolário da experiência em dissidência, inscrevendo uma nova narrativa em espaços de poder.

6 EM-SI-MESMADO: DIÁLOGOS INTERAÇÕES E NEGOCIAÇÕES TRÔPEGAS

A subjetividade – o lugar do processo de dar sentido a nossas relações com o mundo – é a modalidade em que a natureza precária e contraditória do sujeito-em-processo ganha significado ou é experimentada como identidade. As identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança (Brah, 2006, p. 371).

Há tempos, venho pensando muito sobre a minha transitividade da vida. Nesse movimento, acompanham-me as (in)certezas e as conversas que venho aprofundando comigo mesmo. Apesar de algumas certezas, os meus conflitos e as minhas angústias revelam cada vez mais sobre mim, pois desnudar o meu olhar, a minha maneira de ser, existir e de agir, bagunçava todas as estruturas do regime heterocentrado em que vivemos.

Todas essas emoções traduzem o quanto as nossas vidas são um (in)constante movimento de (des)caminhos, embora as nossas relações (inter)pessoais já se encontrem imersas em processos discursivos que buscam fixá-las por meio de práticas hegemônicas que inclinam os nossos passos e espelham os estilos, desejos, modos e comportamentos. Tudo isso pautado numa perspectiva CISheteronormativa, ainda que subjugado em discursos contraditórios.

Sempre que penso sobre minha narrativa de vida, é inevitável não refletir sobre o quanto meu corpo foi assujeitado por meio de produções de valores heteronormativos, que impõem um emaranhado e complexo CISistema sobre os corpos em dissidência. E dessa construção social, implicada na performance de gênero masculino/feminino (binário), induz-se à forma como as corpos e os corpos são lidos, tolhidos e reconhecidos.

Busco-me, por meio da vivência e experiência de escrever-me a partir da perturbação esquizofrênica, em-SI-mesmado, na angústia de entender-me. Nesse processo, ainda que com resistência, espero explorar as relações silenciadas ao longo da minha vida e, ao mesmo tempo, provocar e trazer à tona a potência das minhas experimentações e vivências. Um novo modo de (re)constituir-me.

Todas essas sensações apontam para o meu lugar/corpo, enquanto espaço político e suas implicações identitárias. Sendo assim, fazem-me também “perceber o quanto o poder, controle e resistência estão vinculados à pesquisa e à minha própria identidade corporal” (Duque, 2020, p, 73). Do mesmo modo, fazem-me concordar com o que diz hooks (2017, p. 83):

Cheguei à teoria porque estava machucada — a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender — apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, [...] um local de cura.

Não é fácil “dar nome à nossa dor” (hooks, 2017, p. 102). Logo, o processo de autobiografia e de escuta me faz mais atento, e isso impacta diretamente minha pesquisa e a forma como me vejo. “Mas não somente isso, afinal, essa compreensão é um sentimento mais amplo, também me **tornará** atento às diferenças identitárias entre mim, com o meu corpo, **e a(o) outra(o), com o corpa(o) dela(e)**” (Duque, 2020, p. 72, grifo meu).

Assumir, nesse sentido, uma identidade diante de tantas outras formas de corporificação tem sido uma experiência surpreendente, visto que

Esses enredamentos de conhecimentos identitários que operam no campo do discurso, nos efeitos de linguagem, na materialidade e promessa do corpo poderão nos ajudar a colocar em circulação, como exercício político com a escrita, o que buscaremos afirmar com a educação, ou seja, o direito de expansão de vidas que não nos pertencem e, por não pertencerem, só nos cabe com elas conviver e (des)aprender continuamente (Rodrigues; Wenez; Caetano, 2020, p. 51-52).

Portanto, quando me disponho a entender o meu lugar no mundo, faço um exercício para entender o lugar das outras pessoas no mundo e como elas multiplicam “as estratégias de se perceber em meio às produções de identidades e diferenças, em especial nos contextos de pesquisa, ou naqueles em que a pesquisa invade sem nos pedir licença” (Duque, 2020, p. 77).

6.1 20 de março de 2023, início do outono.

Compreendo o outono¹⁶ como uma fase de transição que separa as demais estações do ano, evocando uma nova era que supõe ir além dos polos sazonais — verão/inverno entre quente e o frio. Desse modo, o outono simboliza o entrelugar de ideias e construções binárias que se antagonizam e, ao mesmo tempo, se misturam, dando forma e vida a outras possibilidades e sensações.

Metaforicamente, essa transição acontece em nossas vidas abrindo-se possibilidades dadas pela sua força melancólica e introspectiva. Nessa transitividade, ao mesmo tempo que me desloco, sinto que continuo preso a algumas amarras. Perceber-me assim também faz transparecer que as minhas inquietações dizem muito sobre mim e, por muitas vezes incompreendo-me. Logo, enxergar-me é a minha própria (in)compreensão.

Eram 5h20min da manhã de uma segunda-feira; o dia estava exuberante, o sol brilhava e, no céu, não havia uma nuvem sequer. Apesar do seu esplendor, era um dia como outro qualquer, mas não para mim. Amanheci meio confuso e confesso que um pouco apreensivo. O corpo reclamava por mais um tempo na cama. Acordar tão cedo já não era o meu habitual, mas, a partir desse dia, se tornaria uma obrigação dada pelo retorno às minhas atividades de professor.

Na noite anterior, adormeci vendo coisas sem importância no celular e sem me dar conta da hora que passava. Peguei no sono e, de repente, dispara o alarme. Atordoado e meio sonolento, busco-o entre os lençóis guiado pelo som irritante que parecia não terminar. Às vezes tenho a impressão de que ele, o som do alarme, tem sempre a intenção de me deixar irritado. Ora por interromper o meu sono, ora por sinalizar que algo precisa ser feito ou lembrado.

Tomado ainda pelo sono, permito-me mais alguns minutos na cama e com os lençóis. Assim faço: pego meu cobertor, que ainda mantém a “quenturinha” da noite anterior, viro para o lado e adormeço por mais nove minutos. Exatamente o tempo de intervalo que o alarme fica programado até insistir em recobrar a memória. Mais uma vez o alarme dispara. Levanto-me subitamente e, aos poucos, as células vão

¹⁶ As estações do ano — verão, outono, inverno e primavera — são subdivisões baseadas em padrões climáticos, em que todas apresentam características diferentes dos demais. O outono representa a estação do ano que sucede o verão e antecede o inverno, ou seja, o período no qual as temperaturas começam a cair, portanto, um período de transição. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/estacoes-ano.htm> Acesso em: 03 set. 2023.

despertando. O corpo, os músculos vão ganhando elasticidade e se movimentado com o dia. Nesse momento, desejo que tudo não passasse de um sonho.

Já com o cérebro em movimento, dou início à minha maratona matinal, como de costume: levanto-me, arrumo a cama, dobro o cobertor, escovo os dentes, tomo banho, visto-me, calço as meias e os sapatos, e logo em seguida, corro para o fogão para preparar o meu café. A hora do café é sempre o momento em que costumo organizar minhas ideias: vou pontuando mentalmente as atividades do dia e da semana — elas não precisam necessariamente seguir uma ordem, como uma lista de supermercado.

Contudo, mesmo que de forma não sequencial, vou fazendo o *checklist* de todas as ações e atividades a serem realizadas no dia/semana. É difícil perder-me assim. De repente, dou-me conta de que não seria uma semana fácil.

Retomar a rotina de professor exigiria muito esforço, afinal, foram três anos fora da sala de aula — período de licença para aperfeiçoamento e estudo, concedida pela Secretaria da Educação do Estado-Bahia¹⁷. Nesse momento, o sangue percorreu mais rápido que o de costume por todo o meu corpo, levando por completo o restinho de sono que ainda havia em meus olhos, que se arregalaram à medida que minhas pupilas iam se dilatando, no mesmo instante em que minhas mãos podiam expressar todo o meu sentimento de angústia por meio do miolo do pão esfarelado freneticamente sobre a mesa do café da manhã. Teria de retornar à minha rotina de trabalho e, por mais que isso fosse óbvio, o tempo disponibilizado para a construção, qualificação e conclusão de defesa da minha tese não foi o suficiente para terminar meu trabalho.

Nesse meu súbito de realidade, percebo que o tempo evidencia a necessidade de mais tempo. Assim, o medo, enquanto lugar incerto, se tornou ato de coragem, ainda que eu tenha

medo do que é novo e tenho medo de viver o que não entendo quero sempre ter a garantia de pelo menos estar pensando que entendo, não sei me entregar à desorientação. Como é que se explica que o meu maior medo seja exatamente em relação: a ser? e, no entanto, não outro caminho. Como se explica que o meu maior medo seja exatamente o de ir vivendo o que for sendo? como é que se explica que eu não tolere ver, só porque a vida não é o que eu pensava e sim

¹⁷ Órgão pertencente ao Sistema Estadual de Ensino com o qual mantenho vínculo empregatício na unidade escolar da educação básica, por meio da função de professor/regente, desenvolvendo atividades pedagógicas.

outra como se antes eu tivesse sabido o que era! Por que é que ver é uma tal desorganização? (Lispector, 2009, p.7).

Retomo a consciência, respiro fundo, levanto-me. Olho no ponteiro do relógio e logo trato de organizar as coisas no carro. Afinal, teria 48 km de estrada pela frente — a distância entre a minha casa e a unidade escolar em que leciono, na cidade vizinha. Tudo arrumado, entro no meu carro, ponho o cinto de segurança, dou a partida, ligo o aparelho de som e prossigo. Durante todo o trajeto, mergulhado em meus pensamentos, rememorei todo o meu processo de formação e prática docente. Uma trajetória movida por conexões, sentimentos e sentidos.

Dessa maneira, pensando e refletindo, sem me entregar à (des)orientação das perguntas, para as quais busco respostas dentro de mim, logo me dou conta de que os meus questionamentos e reflexões têm muito a dizer sobre mim, pois, à medida que escrevo o texto, ele me questiona, e eu também o questiono. E assim foi todo o percurso da viagem.

Embora tivesse chegado ao destino final, não consigo chegar a um denominador comum ou mesmo a um consenso para as minhas inquietações ou questões. Entendo que elas não necessariamente carecem de de respostas, tampouco de uma verdade absoluta. Pelo contrário, os meus questionamentos possibilitam que (a)o outra(o) construa seus próprios sentidos ou os coloque como agentes do seu próprio processo. Penso que o questionar é pedagógico e assim sugiro. Logo, meus questionamentos tornam-se um posicionamento político, por meio dos quais busco o óbvio e também o pensamento sobre as dobras (inter)ditas.

Desligo o meu automóvel, retiro o cinto, abro a porta do carro, apanho o material de trabalho, fecho a porta, aciono o alarme e dirijo-me até a entrada da escola. Nesse momento, envolvo-me nas atividades. Por um instante, desaparecem da minha mente as aflições, as inquietações e os questionamentos. Mas só por um instante. Voltar à sala de aula, por mais que seja algo que eu goste de fazer, coloca-me, nesse momento, em outra dimensão humana/profissional, pois passei a entender que “podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora” (hooks, 2028, p. 63).

Desse modo, entender que não faço mais parte de um CISTema faz das minhas incertezas um grande desafio, no qual me ponho em trânsito de (re)aprender outras maneiras e de (re)conhecer outras verdades. Assim, entendo que os meus medos

eram algo que produzia sentidos aos meus questionamentos, na medida em que também denunciavam as violências sofridas por mim, além dos traumas que se desdobram em novos sofrimentos. “Ou seja, sentir na pele a dor da opressão coloca o nosso corpo no centro do debate” (Sanchez, 2020, p. 43).

Chegando à escola, logo percebo que o ritual era o mesmo de sempre. Nada de novo em torno do sol. Os estudantes no portão de entrada do colégio devidamente uniformizados e alinhados, com calças jeans azul/preta e camisa identificada com cor e brasão da Bahia. O porteiro, com seu olhar vigilante, ia vistoriando os discentes um por um para verificar quem, dentre eles, estava de acordo com as normas e procedimentos da escola. Nada havia mudado!

Passo entre eles, bem-vestido e também de forma alinhada, mas, por dentro, retomo os pensamentos, fragmentados por diversas (in)compreensões. Vestia-me com uma calça sarja, cor mostarda, diferentemente das(os) alunas(os). Prossigo no caminho até a sala dos professores e lá (re)encontro os meus antigos e novos colegas. É um momento de confraternização e alegria, mesmo que aparente.

O tempo não parece tão longo assim, embora, dentro de mim, tudo estivesse bagunçado e fora do lugar. O retorno à sala de aula exigia mais do que eu pudesse dar naquele momento. Essa realidade me fez perceber que nada aconteceu, nada mudou. O que de fato se modificou foram as minhas percepções de mundo, novos “Flávios” foram surgindo e agora habitam em mim.

Ao adentrar a sala de aula, coloquei o meu material sobre a mesa, apoiei-me na “mesa do professor”, respirei fundo, levantei a minha cabeça e olhei para cada uma das pessoas/discentes ali presentes. Sem dizer uma só palavra, fiquei observando-os com o olhar de desconfiança, buscando entre elas/eles aquilo que gritava já algum tempo dentro de mim.

Onde estariam “as vozes dos silenciados, exilados do currículo?” (Silva, 2021, p. 26). Penso, tal como Rodrigues, Wenez e Caetano (2020, p.37), que a escola e os “cânones curriculares que se buscam prescritivos, identitários e normativos”, fazem da educação um lugar coercitivo de práticas pedagógicas sob a vigilância constante de olhares que prezam “a constituição de saberes entre sujeito-corpos da educação” (p.59).

Isso me leva a pensar e perceber como esses discentes são convocadas(os), pelo discurso da unidade, a seguir padrões normatizadores e deslegitimadores de suas vidas enquanto processo do devir e da maneira como nós conformamos “nossos

atos pedagógicos que nos constituem, no sentido de construir diversas maneiras de operar para pretendida equidade” (p. 59).

Isso porque

Todos os que trabalham com educação estão fartos de saber que o discurso educacional é pródigo em terminologias advindas da área médica: diagnósticos, anamneses, sintomas do fracasso escolar, transtornos e distúrbios de aprendizagem, enfim, se não é a educação que está doente, o estudante quase sempre está no lugar do paciente. (Silva, 2021, p. 30)

Assim sendo, compreendo o meu retorno como um processo de (des)encontros entre o passado e o presente. Ao reviver todo esse ritual, foi possível compreender que não existe nada de novo, bem como já não existe mais aquele professor quase que sem percepção da realidade aparente.

O desenho/decalque estava ali materializado em cada corpa e em cada corpo, em suas camisas estampadas com o brasão “Governo do Estado da Bahia”, alinhadas às suas calças *jeans*. Uma cópia fiel da ironia hegemônica, do ideal regulatório.

6.2 Trânsitos e incorporações: ordenamentos pessoais e organizações espaciais

A cultura CISheteronormativa age sobre os nossos corpos por meio de sentidos dentro de um sistema de significações. Dessa maneira, a condição de humanidade, para Butler (2015, p. 117), expõe “a idealidade e o caráter coercitivo da norma: alguns humanos podem ser qualificados como humanos; outros não”. Em outros termos, os humanos que não podem ser inteligíveis a partir das normas sociais aceitáveis e legitimadas são considerados não humanos, os quais não se alinham a identidades culturais socialmente reconhecíveis, reguladas por normas hierárquicas e excludentes (Butler, 2015), da mesma forma que operam para definir quais vidas são inteligíveis, vivíveis, e quais são rejeitadas. Nesse sentido, “ser radicalmente privado de reconhecimento ameaça a própria possibilidade de existir e persistir” (Butler, 2018, p. 47).

O discurso que se produz instaura aspectos negativos não só no campo político-social, mas também no âmbito educacional e pessoal, principalmente daqueles que rejeitam a narrativa constituída a partir da “invenção histórica da heterossexualidade” (Katz, 1996, p. 25).

Portanto, em consonância Adiche (2019) é impossível falar de uma história única, se não falarmos das relações de dominação e poder. Ouvir as vivências de outras pessoas que estão fora do discurso hegemônico se torna, pois, um lugar do fato, acontecimento, da diferença. Esse novo olhar certamente consiste paradoxalmente em uma espécie de plenitude que se desfaz e se refaz a cada encontro de si e com outro, e a cada descoberta um novo devir.

Indubitavelmente, a potência dos encontros promove a troca de experiências e inspira novas percepções de mundo construído, dando origem aos novos cenários de afetos e resistências. Nessas conexões, sinto que as minhas itinerâncias me levaram por outros caminhos, ao mesmo tempo que despontam como a LGBTfobia, que age e opera em um mecanismo que produz ameaças, medos e incertezas sobre aqueles que destoam e, concomitantemente, deslocam a lógica binária da performance de gênero e da sexualidade hegemônica.

Nesse sentido, é possível sublinhar o quanto a nossa existência em dissidência, recorrentemente, sofre as reações globalizantes impostas pelo CISTema mundo. Essa constatação, de acordo com Butler (2016), não é apenas capaz de abreviar essas perspectivas teóricas. Entretanto, a forma de elas emergirem — “como parte de um processo histórico” — nos leva a pensar a respeito do gênero, sexo, corpo, cada um com sua história (Butler, 2016, p. 23).

Dessa forma, chegamos à conclusão de que as violências, as vigilâncias e as políticas identitárias, presentes na cultura, na sociedade e nos espaços e tempos, são construídas na superficialidade dos discursos identitários e autoritários. estimulando o medo, colocando-nos em situações precárias de sobrevivência e estimulando as desigualdades e as injustiças produzidas pelo CISTema mundo.

Considero importante todo esse movimento, pois tais trânsitos me ajudam a construir novos e potentes significados. Mesmo que “a gramática que se produziu para dar conta desses novos espaços e tempos é também confusa e sombria, remetendo-nos a desmanches culturais, fraturas sociais, desconstrução do sujeito [...]” (Silva, 2021, p. 39).

Pela minha inquietude, poderia aprofundar-me nos processos e nas mudanças de compreensão e avaliação do sexo e do amor, sobretudo nas negociações e nos enquadramentos que regem minha vida e a própria alteridade e diferença. Todavia, para manter a minha integridade mental, mantenho velados, isto é, “eu omito, e não

só por falta de autoperdão, eu perdoei tudo que foi grave e maior em mim” (Lispector, 2009, p.19).

Desse modo, opto por arriscar-me por outros (des)caminhos, por outras linhas de fuga. Não que eu esteja pronto, mas quem estaria? No entanto, preciso deixá-los ausentes para que eu possa experimentar outros prazeres e viver outras experiências, outras emoções e sensações. A verdade é que ainda me sinto um pouco retraído, um tanto trôpego, uma vez que as noções de identidade e diferença operam de forma midiática e se mantêm na superficialidade das palavras empregadas.

Isso tudo porque o que está em jogo não é só a nossa própria constituição de vida e trabalho na sociedade, sobre a qual recaem os investimentos de controle e dominação, emanados, a seu turno, pelos padrões que nos orientam e alimentam todo o CISTema, deslocando completamente a nossa maneira de ser e estar no mundo. Logo, compreendo que é preciso muita coragem para me aventurar por outros caminhos, visto que os enquadramentos buscam o comum da diferença, retornando, impensáveis, aos meus “eus”.

Diante dessa conflituosa busca de mim mesmo, deparo-me com questões que se tornaram adversas às minhas “experiências e perspectivas que negam por si só a diversidade da sua própria comunidade, no caso, a escolar, e assim, acaba por retirar assimetrias, desigualdades e exclusões” (York; Nolasco, 2022, p. 47). Ou seja, para ver e sentir a diferença proliferar, é preciso pensar em multiplicidades. “Para operar por multiplicidade, um currículo é despojado de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação de referentes (Paraíso, 2010, p. 594).

E reflito: por que, então, não pensar a vida através das válvulas de escapes, da subversão e das linhas de fuga? Tal questionamento me faz comungar com o excerto anterior e com as palavras que se sucedem, uma vez que “ultimamente, tenho sido levada(o) a pensar em quais são as forças que nos impedem de avançar, de sofrer aquela revolução de valores que nos permitiria viver de modo diferente” (hooks, 2018, p. 43).

Destarte, o processo de compreensão de si questiona também o lugar do outro. Ambos imersos no processo de significação do núcleo de pensamento curricular incapaz de enxergar a complexidade da existência humana. Se, por um lado, temos a supremacia do poder hegemônico, por outro, temos a sua própria condição histórico-social, que perigosamente nos leva a viver numa perspectiva hedonista comumente construída sobre os meandros da CISHeteronormatividade.

6.3 Pensando (sobre)vidas em dissidência

Por esse domínio epistêmico, muitos acabam compreendendo que a ideia de um binarismo de gênero e sexo é o único caminho para o desejo e a construção associativa entre o sexo biológico e a performance de gênero. Nessa perspectiva, as corpos e os corpos não conseguem evidenciar a sua própria condição de ser. E, sem nenhum fundamento biológico, a CISHeteronorma impõe a ilusão de uma essencialidade heterocentrada, induzindo a uma única verdade, “uma única política do corpo, as partes dignas e as partes indignas, as partes desejáveis e as partes indesejáveis” (Sáez, 2016, p. 12). Daí emerge outro questionamento: “onde estão as línguas e as vozes dos silenciados, exilados do currículo?” (Silva, 2021, p. 28).

Nesse momento, recorde-se da conversa que tive com umas das participantes desse estudo, *Butterfly*, assim carinhosamente denominada pela sua força e coragem de TRANSmutar-se, por sua capacidade de criar rotas de fuga e subverter o CISTema. Com tal perspectiva subversiva, ela foi se desvelando e se despindo de suas amarras. Essas mudanças aconteceram não somente para si, para o seu agrado, para sua felicidade e plenitude, mas para apenas atender às exigências do próprio CISTema.

As negociações, desde então, levaram-na a aprender como o CISTema de dominação se articula e conseqüentemente interfere nas práticas individuais/coletivas que orientam e direcionam as relações interpessoais, ou seja, como manipulam a forma como construímos as nossas subjetividades. Para Nonato (2020), essas negociações têm a ver com a restrição da sua própria condição de existência, forjando não apenas o domínio dos corpos inteligíveis, mas também o dos corpos abjetos¹⁸.

Vejamos um dos trechos da entrevista.

P: E essas questões gay, trans... você acha que existe alguma diferença de preconceito entre essas identidades?

B: Sim. Até pelos meus próprios parentes. A maioria queria que eu fosse gay, sem trajes sem cirurgias, muito deles me pirraçaram e ainda me chamam pelo meu nome de batismo e não pelo meu nome de registro. As vezes ainda me pirraçam.

P: E você já conversou com eles?

¹⁸ O abjeto, segundo Butler (1993), designa precisamente aquelas zonas “não habitáveis” e “inabitáveis” da vida social que, apesar de tudo, estão densamente povoadas por aqueles que não gozam do estatuto de sujeito, mas cuja vida, sob o signo do “não vivível”, é necessária para circunscrever o domínio do sujeito.

B: *Já. Inclusive fiquei sem falar com os meus tios. O meu sogro, não. Meu sogro, como se fosse um sogro, né, porque é padraço do meu esposo. Ele tem preconceito com trans e sapatonas. Ele tem a prima dele que é lésbica. Agora o enteado dele que é gay ele trata bem, entendeu? Porque ele acha que não é.*

P: *E hoje, depois da cirurgia eles se sentem mais à vontade?*

B: *Sim, se sentem em parte. Porque gera um outro preconceito. Você vê que eles procuram outros defeitos [...] eu hoje me automotivo mais. Hoje eu me levanto, me sinto empoderada, por isso. Antes eu não era. Eles falavam eu ainda abaixava a minha cabeça, sofria. Ia para os banheiros, chorava nos quartos... Até pelo fato de relação, de casamentos, namoros não era aceita antes como menino. Menino gay, não. Não era. Porque eu vestia roupinha apertadinha, já achavam, esse aí já dá pra ver logo, já conheço logo o órgão. Os meninos pra beijar as minhas amigas, pra ficar com as minhas amigas eu tinha que falar no ouvido delas, porque eu me sentia rejeitada, ninguém me queria. Então, teve uma amiga mesmo que marcou na minha a vida. Hoje eu sou muito grata a ela. Ainda bem que hoje ela me reconhece, porque ela falou assim: eu só vou beijar você se você der um beijo em meu amigo. Daí ele foi obrigado a me beijar. Agradeço a ela. Uma coisa sabe, sem graça. Ter que ficar com as pessoas por "incentivações". Incentivada, ter que ser rebaixada [...] eu queria falar mais, mas tem coisas ainda que eu não quero me abrir, me machucam.*

A trajetória de vida escolhida por *Butterfly* nos leva a refletir que precisamos compreendê-la não somente como um único processo, mas como um conjunto de experiências e negociações, por meio de uma cronologia de fatos e ocorrências. Segundo a participante, essas alterações ainda são muito conflituosas, pois a arquitetura normativa, quando lhe é imposta, faz da navalha cirúrgica uma alternativa que, a princípio, parece apontar uma saída. Contudo, a(o) corpa(o) em dissidência, ao tentar driblar o CISTema, na verdade acaba caindo em outros labirintos e armadilhas da CISHeteronorma.

E assim, ao rearticular subversivamente as normas pré-definidas pelo CISTema, (re)elabora outras possibilidades de resistências, como afirma a entrevistada:

*[...] eu acho muito importante a cirurgia em mim, na minha vida, porque mudou bastante. Eu acho, assim, em muitas das vezes eu não fiz mais por amor a mim. Eu fiz mais pela população, para elas me verem melhor. Não que eu não queria, eu quis, tanto que eu consegui chegar lá. Mas a população... ah, não pode entrar no banheiro, não pode isso e já tive muitos relacionamentos que foram destruídos por isso (*Butterfly*, 2023).*

Esse relato me atravessa, enquanto homem cis, gay e professor, na medida em que se aproxima de meu eu, intensificando ainda mais minhas inquietações nesse diálogo investigativo, bem como no meu processo diário de autoconhecimento. Nessa aproximação, tropeço em elementos que reúnem experiências de vida que vão tecendo a trama dessa pesquisa/tese e, articuladas, se unem e são capazes, segundo Silva (2021, p. 28), de possibilitar a compreensão de que

[...] formar indivíduos, professores ou não, passa necessariamente pelo desejo de aprender, pelo desejo de habitar outros tantos campos semânticos apagados, extirpados e silenciados de nosso discurso e narrativas escolares.

Portanto, contínuo na linha de raciocínio de Caetano (2016, p. 33), que diz:

Se entendermos que a constituição de identidade é relacional, as biografias dos sujeitos poderão ser conectadas/comparadas com as narrações de outras histórias de vida, numa dinâmica que supõe ir além da sucessão cronológica individual ou da constituição de trajetória de vida. Adotar a trajetória de vida aliada a perspectiva cultural e pós-moderna é, antes de mais nada, conceber a linguagem como constituinte/integrante da realidade, ou seja, compreender as narrativas como resultado de práticas cotidianas as quais, por sua vez, podem ser vistas como históricas e denunciam as regras que as governam e as produzem.

Como vemos, trata-se de narrativas que se entrecruzam e se mobilizam politicamente, produzindo o discurso contra-hegemônico que advoga contra a dominação e o poder. Essa condição pede que falemos através de nossas vivências e experiências dissidentes, a partir de um determinado lugar, à medida que confessamos o que somos e o que queremos subverter de todo o CISTema, pois, de acordo com Saés e Carrascosa (2016, p. 77), “as condições do diálogo são manipuláveis, partem de um desequilíbrio de poder, de quem tem o poder para escrever sobre as nossas vidas, coisificar-nos, classificar-nos, documentar-nos, converter-nos em objeto”.

No entanto, Butler (2016, p. 31) alerta:

se nós não podemos prontamente conceituar o significado político do corpo humano sem compreender essas relações nas quais ele vive e se desenvolve, nós falhamos em construir a melhor argumentação possível em relação aos diversos fins políticos que buscamos alcançar.

Logo, esse contexto de negações e negociações já se encontra prescrito nos lugares e espaços por onde transitamos, revelando que detém o domínio e o poder de decidir sobre as nossas vidas. Certamente, todo o CISTema hegemônico, mediante suas práticas e esquemas regulatórios e de controle, assume a tarefa de disciplinarização das corpos e dos corpos nos variados espaços de convivência e socialização, colocando-os em situação vulnerável e vexatória.

6.4 CISHeteronorma como prática regulatória

A.L., um dos colaboradores dessa pesquisa, era uma criança introvertida, mas não passiva, pois, desde muito cedo, sua performance de gênero apontava a discordância em relação ao corpo hegemônico. Isso fez com que logo tivesse consciência das demandas a serem cumpridas por um corpo com pênis.

Por esse motivo, sempre foi assediado e violentado. Conforme afirma o participante, essa perseguição ocorria quase sempre em virtude do entrelaçamento das normas de gênero performatizadas pelo seu corpo. Para Nonato (2020, p. 84), esse “trânsito da pessoa afeminada entre os códigos da masculinidade e da feminilidade torna sua definição/compreensão um movimento complexo diante da estrutura binária CISHeteronormativa”.

Desse modo, sentia, desde muito cedo, os efeitos impostos por discordar da performance do binarismo de gênero. Tal restrição, dada a sua própria existência, não somente denuncia o regime CISHeteronormativo, mas também a forma como as(os) corpos(os) inteligíveis são expostos e como os mecanismos de poder produzem violências.

Nos dizeres de Oliveira (2020, p. 11), “existe certa lógica social de atribuir ao feminino ou certa ideia de falha em fazer o masculino o motivo por essa atenção excessiva da violência e do policiamento de gênero, numa espécie de culpabilização da vítima”. Ademais, aponta para outro dado bem significativo na maioria das nossas vidas em dissidência: o sentimento de culpa. Dessa maneira, tensionar os significados da sexualidade mostra como as vidas em dissidência são consideradas indignas, levando-nos a pensar qual vida realmente importa. Por conseguinte, faz-nos crer que a pessoa que subverte a lógica do sexo/gênero/sexualidade não goza do *status* de

sujeita(o), efeito gerado pela CISHeteronormatividade, que forja a heterossexualidade como padrão natural e a única orientação coerente e possível.

Assim, conta A.L., ao rememorar a sua própria história de vida, o dilema vivido por sua condição de corpo subversivo e a perspectiva da norma agindo violentamente sobre o seu corpo. Tal confronto ocorre a partir da sua feminilidade e da sua (im)possibilidade de gerar desejos e sentimentos contrários às expectativas CISHeteronormativas.

Ao provocar os limites lógicos do binarismo de gênero, o entrevistado experimenta, pela primeira vez, o desconforto da sua própria existência. Por não saber lidar com tal situação, opta pelo silenciamento. Resigna-se em vez de deixar aflorar os seus desejos e a sensação de estar mais próximo de alguém, por quem vinha nutrindo um sentimento especial:

[...] Eu até já tentei gostar de uma pessoa, mas depois que eu comecei a gostar dele, teve aquele momento que gostaria de chegar ir até o final, mas só que eu não conseguia... aí foi indo, foi indo, mas eu não conseguia sair com ele. Eu fiquei com tudo isso tudo por dentro, pensei em até chegar até minha mãe pra ver se ela ia deixar, se ela aceitava, mas ao invés de contar pra minha mãe eu contei pra minha tia e minha tia foi a linguaruda e contou pra minha mãe. Ela me chamou e disse que não aceitava e minha mãe chegou a passar mal. Aí, eu peguei meu celular e disse que não poderia mais ficar com ele (A.L., 2023).

Essas duas realidades trazidas pelas pessoas colaboradoras não parecem tão distantes de tantas outras narrativas de vida de pessoas LGBTQIAP+. Elas representam apenas uma pequena parcela de tantas outras histórias de discriminações e violências. Do mesmo modo, as narrativas identificam a maneira como represamos os nossos desejos sexuais e afetos que, em muitos casos, desencadeiam, na maioria de nós, discordantes da norma beligerante, a paranoia anti-homossexual, como é possível ver em um dos trechos da entrevista:

P: *E você se define como uma pessoa LGBTQIAP+?*

A.L.: *Como minha mãe não me aceitou eu fui deixando de lado, mas sinto, tenho certeza de que ainda sinto alguma coisa por dentro ainda.*

P: *Entendi, então você ainda não se define dentro dessas palavras LGBTQIAP+?*

A.L.: *Tem gente que fica pensando que eu tenho jeito. Tem vezes que quando eu tô conversando com uma pessoa eu dou aquele jeito lá,*

mas eu não consigo enxergar, mas a pessoa consegue enxergar, mas eu não consigo enxergar.

P: Mas você se vê como um menino gay ou não?

A.L.: Para eles que eles sentem sim. Mas para mim não tá muito claro.

Essa reflexão é importante, pois nos alerta como as políticas anti-homossexuais promovem sensações de desconforto e incertezas, alimentando e fortalecendo o discurso hegemônico, voltando-se contra a nossa promoção pessoal e fazendo de nossos desejos um lugar perigoso e inseguro, que só reforça as estruturas de poder dominante e controlador. Isso nos mostra o quanto elas ainda privilegiam a heterossexualidade, tomada como normal e natural. Nesse contexto, Nonato (2020, p.87) reflete sobre as “possibilidades plurais dos desejos e práticas sexuais”, levando-nos a pensar que a CISHeteronormatividade, dissimulada em nossa homossexualidade, é uma tentativa de subverter os nossos desejos e as nossas expressões de gênero, banalizados pelo regime heteronormativo.

Além disso, projeta-nos a especular e julgar o imaginário social, oprimindo-nos e restringindo-nos a um acultramento limitado de expressão sexual e identitária, pautado em um referencial único, estúpido e global. Por conseguinte, os ambientes se tornam palco de discriminação e violência.

Vejamos o que diz A.L. a esse respeito:

P: Você já sofreu alguma violência LGBTfóbica?

A.L.: [...] sim, quando era menor. As pessoas começavam a falar e até por causa desses preconceitos que eles colocavam em mim eu fui parar na Santa Casa. Muita crítica.

P: Mesmo com toda essa violência você sente confortável com a sua condição?

A.L.: Em algumas coisas sim. Tipo quando eu faço dança pra o tic toc mesmo na hora que eu vejo os vídeos parece que eu tô sentindo algo diferente.

P: Algo bom ou ruim?

A.L.: Um pouco bom, né. Tipo aquelas dancinhas meio como mulher dança, só que tem horas que eu corto, faço algumas montagens, mas não tem jeito, quando eu faço umas paradinhas de movimento de bunda eu não consigo segurar.

P: Mas você se sente realizado com isso?

A.L.: Mais ou menos

É possível observar que, quando questionado, A.L. esboça expressões confusas sobre as suas vivências, uma vez que boa parte de sua vida se concentra

em dores e sofrimento. Ele, em sua verdade, considera a própria existência algo questionável, anormal e confuso, diferente do outro visto como normal. E “isso equivaleria a se deixar capturar por políticas do medo” (Malfrán, 2020, p. 117).

Esse relato conflituoso elucidada como as vidas contrárias às expectativas da CISHeterossexualidade se tornam desconcertantes, desconfortáveis e, ao mesmo tempo, intrigantes e complexas, tal qual a história de vida de *Butterfly*. Portanto, a análise do diferente, do anormal, aprofunda as questões do binarismo de gênero e da sexualidade, externando a forma como se constroem as identidades das(os) corpos(os) em dissidência. Afinal, o que realmente importa para o outro hegemônico?

Esse tipo de análise sistêmica aponta elementos que comprovam o desprezo e o “castigo”; logo, o CISTema impõe a correção e o enquadramento das(os) corpos(os) e alinha o que considera uma mulher e/ou homem.

Vejamos:

no terceiro ano mesmo quando eu contei pra professora da minha sala, que um menino ficava me perturbando, pegava as minhas coisas jogava no chão. Eu ia pegando e ia colocando na pochete e o menino mesmo assim ainda ficava me infernizando jogando as minhas coisas todas no chão. Aí, eu falei: Ô professora se ele continuar assim eu vou pegar a carteira, vou levantar e vou quebrar ele no pau. Aí, a professora: “Tá bom se você tiver essa coragem toda, você pode ir”. Então tá bom, “desta” ele pegar as minhas coisas pra você ver. Aí, na hora que ele pegou o meu celular para jogar no chão, eu falei: Épa! Meu celular você não joga no chão não, porque saiu do meu suor, eu trabalhei tanto pra ter um celular e você querer meu celular pra jogar no chão? Vai ter não. Foi a hora que peguei meu celular coloquei em cima da mesa e quebrei ele no pau. Fui suspenso da escola. Por causa disso que me derrubaram do barranco eu fui contar para a professora e a professora não ligou para que eu tava falando, ainda puxou minha orelha me maltratou ainda. Contei pra minha mãe. Minha mãe deu queixa, só que não deu jeito. A mulher foi expulsa da escola e mesmo assim a mulher ainda me ameaçava.

Até pedi a minha mãe pelo amor de deus para eu não estudar mais. Aí, minha mãe foi conversando comigo de pouquinho em pouquinho. Eu cheguei até ficar no meu quarto trancado com tanta crítica que eu passava. Eu sinto que se eu encostar um pouco em alguns meninos sinto um coisa ruim. Tipo assim, se eu gostar e encostar perto de um menino, aí no caso eles podem comentar se eu ficar com a pessoa, ou então a pessoa querer ficar comigo só para me usar, daí eu tenho medo dela espalhar (A.L., 2023).

Desconstruir a CISHeterossexualidade é uma tarefa diária e requer atenção de todas as pessoas da sociedade. Raramente encontramos, na escola, profissionais que discutam a sexualidade humana. Em outras palavras, o estigma da sexualidade

dissidente continua sendo uma escória social, ou seja, um problema não só de ordem curricular, mas também de vários outros modos peculiares de pensar, sentir, agir, de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, advoga Paraíso (2010) que o currículo é a própria diferença por natureza, visto que a diferença se faz no cotidiano através da multiplicidade, nos encontros variados e nos acontecimentos. Ademais,

Um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas, espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo é um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (Paraíso, 2010, p. 588).

No entanto, mesmo com todo esse investimento de controle da diferença por meio da institucionalização curricular sobre os discentes, as diversidades corporais e de gênero tensionam politicamente a reorganização do currículo por meio de um processo de abertura que busca contestar as proposições impostas pelos dispositivos da CISnormatividade, a fim de controlar a diferença. Dessa maneira, ao propor outros caminhos curriculares que sugerem pensar o currículo por meio dos “seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações” (Paraíso, 2010, p. 588), pretende-se abrir outras rotas de investigação que possam dar legitimidade às vozes diversas que povoam o campo da educação.

Assim, a visibilidade das pessoas em dissidência aparece potencialmente como contestadora dos parâmetros prescritivos estabelecidos pelos saberes eurocentrados. Por isso, problematizar as teorias da CISheteronormatividade amplia e traz à luz as implicações da história da sexualidade e da construção de gênero. Em suma, “para além das relações interpessoais [...] podem ser encontradas também naquilo que nos é mais próprio: nosso currículo e nossa prática pedagógica” (Bortolini, 2022, p. 44).

Isso posto, pode-se assegurar que tal discussão sugere investimentos e uma (re)organização do currículo que, em realidade, é um trabalho de fôlego, fazendo pensá-lo como território povoado por pessoas que deslocam as suas bases, modificando/transformando o eu, em-si-mesmo. “E por que não pensar o currículo

por meio de suas bifurcações? Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença?”, questiona Paraíso (2010, p. 588).

6.5 bell hooks, uma prática de liberdade

Há um tempo, pedi a um amigo que lesse este texto e, se necessário, fizesse algumas considerações. Muito gentilmente, ele leu e me sugeriu que deveria falar mais um pouco sobre o meu eu em-si-mesmo. Agradei e, desde então, fiquei reflexivo por alguns dias, não necessariamente a respeito da sugestão, mas acerca de toda a construção textual. Todavia, entendo que falar do meu próprio eu/individual era algo que me inquietava, pois pensar a partir de uma individualidade, do meu mundo interno, não contemplaria o que penso sobre as relações sociais e os agenciamentos políticos, econômicos e a própria episteme.

Os dias se passaram e, atarefado com as atividades da escola, fui protelando o retorno à (re)escrita desse texto. E, num dia desses em que estava mais descansado das demandas escolares, sentei em minha mesa de quarto, abri meu *notebook* e, com toda paciência do mundo, esperei que ele desse sinal de vida, afinal já completara quase dez anos de uso.

Enquanto isso fui refletindo sobre que já havia produzido textualmente e a sugestão de meu amigo. Pensava o que poderia trazer mais de mim para esse texto. Nesse momento, dou uma leve passada de olho na minha estante, que fica de frente para onde estou sentado. De repente, diante de tantos livros dispostos nela, o meu olhar se cruza com o livro de bell hooks *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Para começar, julgo importante dizer que essa obra foi um divisor de águas em minha vida acadêmica e profissional. Conheci-o no mestrado e, a partir dele, foi possível pensar sobre os discursos não autorizados, os silenciados pela história e a tomada de consciência dos discursos contraproducentes.

Assim, um novo olhar sobre a educação me foi revelado e, desde então, pude (re)conhecer as fronteiras e os desafios que dividem, segregam e afastam as práticas pedagógicas das experiências criativas vividas pelas(os) estudantes dentro e fora do contexto escolar. E igualmente me mostra como as práticas pedagógicas se estabelecem hierarquicamente, provocando sérios danos nas vidas das minorias sociais, sobretudo para nós, dissidentes.

Observo fixamente por algum tempo e me perco tentando rememorar as ideias que a autora nos propõe a (re)pensar acerca das nossas práticas de ensino. Retomo a mim com o *bip* do notebook, sinalizando que já estava pronto para uso. Abro a tela e busco em meus arquivos, esse texto que, por um tempo relutei, a voltar a escrever. Encontro, começo a lê-lo e, num momento de distração, me perco com a programação da tv, minha companheira de todo tempo. Tento retomar onde estava, mas já havia perdido todo o interesse de continuar aquela leitura. Não hesito; fecho o *notebook*, fico reflexivo por alguns segundos e decido dormir, afinal, teria uma longa viagem no outro dia logo cedo.

Acordo com a sensação de culpa e impotência por não ter dado continuidade à leitura. Esses sentimentos têm sido ultimamente um problema em minha vida, pois tenho me cobrado muito por não estar conseguindo ler e escrever. Tal cobrança tem sido constante, e a sensação que tenho é a de que o tempo parece passar mais rápido que o de costume, e me vejo acuado no meu próprio tempo.

O corpo ainda preguiçoso me impede de levantar imediatamente, mesmo que inquieto e angustiado em meus pensamentos. Os minutos se passam e, já sem alternativa, levanto-me e termino de organizar as coisas que levaria na viagem. Tudo pronto, chamo o Uber para me levar até o aeroporto. Enquanto isso, volto aos cômodos da casa e dou a última conferida para ver se não havia esquecido alguma coisa. Lembro do livro de bell hooks. Apanho sobre a mesa e o coloco na mochila. O Uber buzina, saio correndo, fecho a porta de casa e entro no carro.

Durante todo o trajeto entre a minha casa e o aeroporto, fui me distraíndo com as conversas aleatórias com o motorista, porém prazerosas e descontraídas. Enfim, chego ao meu destino. Dirijo-me ao balcão da companhia aérea, faço o meu *check-in* e aguardo o embarque sentado no saguão. O meu pensamento, nesse momento, me leva aonde havia parado na noite anterior. Apanho o livro na mochila. Procuro, aleatoriamente, no sumário, algum capítulo para ler. Recordo-me do diálogo entre bell hooks e Ron Scapp. Logo o encontro. O capítulo intitula-se “A Construção de uma comunidade pedagógica”.

Mal consegui ler o primeiro parágrafo, pois ouço a moça anunciar o embarque. Dirijo-me à fila. Entro na aeronave e procuro, entre as poltronas, o meu assento: 21D. Encontrado, sento-me, posiciono minha mochila embaixo da poltrona da frente. Durante a viagem, retomo a leitura e logo percebo que todo aquele diálogo tinha tudo a ver com o meu processo de em-si-mesmo.

A viagem não dura muito tempo. O comandante da aeronave anuncia que irá dar início à aterrissagem. Destino-me à cidade de Guarulhos, estado de São Paulo, mas com conexão em Belo Horizonte. Desço da aeronave, caminho em direção à sala de espera e procuro um canto para sentar. Estava ansioso para dar sequência à leitura. Agora teria todo o tempo do mundo, afinal seriam seis longas horas de espera até o meu próximo voo.

À medida que lia, recordava-me de várias coisas, ao mesmo tempo que muitas ideias iam desabrochando. Era tudo tão mágico; como era possível aquela escrita falar tanto sobre mim? Encontrava-me em cada palavra proferida por hooks e Scapp. Não me contive; apanhei meu *iPad* e comecei a escrever; não poderia deixar que as ideias nascidas a partir desse (re)encontro se perdessem.

É muito perturbador o quanto a forma nos forma. Ler essas duas pessoas me atravessa de tal maneira que fica difícil até de me expressar com as palavras, pois ensinar a transgredir, como propõe bell hooks, requer uma educação como prática de liberdade. Suas reflexões críticas e — ao mesmo tempo — tão sensíveis nos aduzem a um caminho de (re)descoberta de si e, concomitantemente, nos direcionam a outros lugares, induzindo-nos a pensar sobre outras experiências curriculares. Estas últimas nos questionam se o que realmente fazemos em sala de aula é uma prática de liberdade.

Assim, fiz desse momento de encontros — e por que não dizer pedagógico — um elemento primordial para nossa formação e aprendizado. Penso o quanto a minha prática pedagógica ainda está distante de uma política educacional que consiga englobar todas e todos. Na qualidade de corpo dissidente e inteligível pelo CISTema, percebo o quanto a minha própria condição performática ainda se encontra trôpega diante dos paradigmas dos saberes dominantes, forjados pelos processos de subjetivação. Tudo isso não só impacta diretamente a construção subjetiva das pessoas, mas também contribui, por meio de paradigmas binários, para a produção de saberes que impossibilitam uma série de experiências e representações não dispostas pelo regime CISHeteronormativo.

Percebo, então, que, tal qual Gloria Jean Watkins — cujo pseudônimo é bell hooks — nos mostra que é possível se (re)inventar por meio de nossas experiências e vivências, o meu orientador, Rafael Siqueira Guimarães, em sua peculiaridade de ensinar, motiva a arriscar outros caminhos e construir a nossa própria história.

Nessas andanças epistêmicas “encontrei o meu lugar de fala: romper o silenciamento instituído pela hegemonia eurocentrada e vociferar outros saberes velados e/ou invisibilizados pela hierarquia dominante” (Freitas 2020, p. 23). A partir desse momento, noto que a nossa individualidade se transforma em coletividade e, com o outro, fomenta a compreensão da realidade, por meio da consciência crítica, unindo forças por meio das potências dos encontros e das adversidades. E assim nos instrui hooks (2017, p. 63): “quando nós educadores, deixamos que a pedagogia seja realmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos nossos alunos a educação que eles desejam e merecem”.

7 CORPAS(OS) EM COALIZÃO: DISCURSOS E PRÁTICAS DO DE VIR

Quando se pesam os outros como marginais, excluídos, desiguais, inconscientes se reconhece sua existência, é possível a copresença do Nós e do Outro. No pensamento abissal o lado de cá esgota a realidade relevante, existente. O nós esgota a existência. [...] Logo, os outros, ao não existirem, não são passíveis de serem incluídos, nem reguláveis, nem emancipáveis, nem capazes de estar copresentes nos mesmos espaços e nas mesmas pedagogias (Arroyo, 2014, p.49).

O conjunto de investigações filosóficas contemporâneas, surgido no século XX, ganha destaque no ocidente a partir dos filósofos Michael Foucault (1926-1984) e Jacques Derrida (1930-2004). Durante as décadas de 1960 a 1990, ao ampliarem o debate acerca de tais inquirições, promove-se um conjunto de tendências e radicalizações do pensamento estruturalista.

A ideia trazida por Jacques Derrida sobre a desconstrução encontra-se ligada ao processo de relocação do pensamento estrutural ocidental, baseado na estabilidade entre o significante e significado. Desse modo, a desconstrução recai sobre o pensamento metafísico ocidental que reverbera no pensamento filosófico, político e literário, pautado nos binarismos. Assim, segundo o estudioso:

reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda (axiologicamente e logicamente etc.), ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia (Derrida, 2001p.48).

Os referidos autores propõem um pensamento de desconstrução e recusa aos fundamentos tradicionais da filosofia, que se encontravam diretamente associados às ideias que serviam como base de sustentação dos pretensos conceitos universais de verdade, objetividade e razão, bem como dos efeitos resultantes dessa racionalidade ocidentalocêntrica. O pensamento pós-estruturalista sugere, portanto, uma teoria fundamentada numa nova construção social. Nessa nova estrutura, o EU também é o OUTRO, antes produzido a partir de princípios normativos e disciplinares na/para anteprodução do desejo e da negação de qualquer outra forma de existência fora da matriz desejante. Ao borrar as estruturas hegemônicas, abrem-se novos caminhos e

torna-se um processo contínuo de (des)construção epistêmica e reducionista. Segundo Butler (2012, p. 43-44):

Há agora, aparentemente, duas correntes do desejo: o desejo de ser reconhecido por uma outra autoconsciência para que o sujeito possa reconhecer a si mesmo; e o desejo de transformar o mundo natural para chegar à autonomia e ao autorreconhecimento. Chegamos ao reconhecimento tanto através de nossos corpos (as formas pelas quais habitamos o mundo) quanto através do nosso trabalho (as formas que criamos a partir do mundo); existe, assim, uma conexão importante entre subjetividade, trabalho e comunidade.

As vidas em dissidência, ao coexistir e ao extrapolar as estruturas universais, visualizam uma nova realidade, considerando-se que a nova construção social precisa ser vista e entendida como algo subjetivo e em constante processo de tornar-se. Por sua vez, o corpo, enquanto materialidade, antes visto como irreduzível, assume a posição da desconstrução e do *devenir*. Nessa nova perspectiva, abre-se em novas possibilidades e novos contornos que certamente implicarão novos (des)caminhos epistêmicos.

Pensar a partir daí é uma tarefa que desestabiliza o lugar comum e habitual de enxergar os outros que se encontram em desacordo com a hegemonia branca, heterossexual, CISheteronormativa, classista e cristã. Isso porque o outro, como “perturbador”, tensiona o CISistema e, dessa forma, o lugar da (in)visibilidade, da marginalidade e da precariedade, uma vez que passa a desnormalizar as práticas pedagógicas e condutas sociais impostas pelo CISistema por meio da punição e do disciplinamento.

Para Foucault (1999), o corpo, como construção política, encontra-se aprisionado ao CISistema de poder e dominação, sob o regime de submissão e poder coercitivo, segundo o qual as práticas hegemônicas têm alcance imediato sobre os corpos, fazendo com que executem performances a serviço de um capital, aniquilando-se e submetendo-se a situações que ferem diretamente a sua subjetividade e, conseqüentemente, a forma de (co)existir. Ainda segundo o autor:

este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, a sua utilização econômica; e, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele estiver preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e

utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso (Foucault, 1999, p. 25).

Diante desse pensamento foucaultiano (1999) e sobre o qual discorre Arroyo (2014), cabe questionar os corpos que importam (Butler, 2019). Isso porque o Outro em dissidência, na EJA, corporifica-se em um cenário totalmente adverso, visto que os dispositivos de agenciamentos sociais se encontram alicerçados em discursos hegemônicos que lhes dão base para práticas excludentes.

Desse modo, a impossibilidade da coexistência e copresença das sexualidades em dissidência sofre a força do poder produzido sobre os seus corpos impedindo-os de viver suas subjetividades (Arroyo, 2014), pois a obediência força-lhes o aniquilamento e logo a emergência da sobrevivência os impede de viver plenamente. É o que assevera Butler (2019), para quem a performatividade coexiste atrelada a uma repetição regulada e restrita, que faz com que os nossos corpos em dissidência assumam performances socialmente aceitas. Em suma, assimilar uma identidade hegemônica passa ser uma condição e um ato de sobrevivência.

Foucault (1999), em *Vigiar e Punir*, explica que tal relação de submissão acontece devido a um conjunto de práticas sociais coercitivas e disciplinares que tornam as pessoas domáveis e domesticáveis. Nessa produção do eu, as sociedades disciplinares¹⁹ articulam-se em sanções normalizadoras que tornam o corpo espaço de punição e vigilância. Ainda segundo o autor, “trata-se de alguma maneira de uma microfísica do poder posta em jogo pelos aparelhos e instituições” (Foucault, 1999, p.34).

As tecnologias de poder repressivo, mediante a “governamentalidade”, se referem a um

conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos de análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma se saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (Foucault, 2008, p. 143).

¹⁹ Conjunto de métodos punitivos, os quais, segundo Foucault (1987, p. 29), “devem ser recolocados em uma certa economia política do corpo”, através do disciplinamento e de constante vigilância. Desse modo o corpo torna-se um campo político onde as relações de poder incidem de maneira direta. Esse controle “constitui o que se poderia chamar a tecnologia política do corpo”.

Entende-se, portanto, que a Cisheteronormatividade, enquanto engrenagem social, privilegia a heterossexualidade e forja os binarismos de gênero e sexualidade como um fenômeno natural — atributos fundamentais e imprescindíveis que sustentam as relações heterossexuais. Destarte, instaura nos corpos normas operantes de condutas morais, tornando as pessoas economicamente produtivas e politicamente submissas, na tentativa de emoldurá-las.

Nessa razão heteronormativa e universalista, os corpos em dissidência se veem diante de um paradoxo conflitante de existencialismo. Se, por um lado, existe um corpo físico, mutável e subjetivo, do outro lado, há um conjunto de regras disciplinares, uma ameaça constante de vigilância pronta para punir qualquer movimento desviante da Cisheteronormatividade.

Nas palavras de Weeks (2010, p. 71),

A ideia de uma identidade sexual é ambígua. Para muitos, no mundo moderno, é um conceito absolutamente fundamental, oferecendo um sentimento de unidade pessoal, de localização social e até mesmo de comprometimento político. Não são muitas as pessoas que podemos ouvir afirmando “eu sou heterossexual”, porque esse é o grande pressuposto. Mas dizer “eu sou gay” ou “eu sou lésbica” significa fazer uma declaração sobre pertencimento, significa assumir uma posição específica em relação aos códigos sociais dominantes.

Isso me leva a pensar sobre o sentido atribuído ao conjunto de regras disciplinares impostos ao corpo, bem como os atributos sociais e culturais que determinam os espaços e lugares a serem acessados por determinados corpos. Se o corpo, em sua materialidade, é visto como um campo de relações fundamentadas no essencialismo, logo o corpo discordante torna-se uma ameaça e, ao romper com os paradigmas monolíticos, passa a ocupar outro lugar, antes repressivo, mas, agora, de constante negociação e outras possibilidades. Mesmo que a autoafirmação identitária dissidente seja um ato político, os sujeitos em dissidência podem sofrer “alto preço da estigmatização” (Louro, 2010, p. 31).

Assim, da construção política/identitária à materialização dos corpos insubmissos gays, lésbicas, travestis, mulheres e homens trans, *queers*, entre outras possibilidades, ao esbarrarem com a cultura e a natureza, interpelam o “discurso de poder que orchestra, delimita e sustenta aquilo que qualifica como “ser humano” (Butler, 2019, p.25).

Nesse processo, o sexo torna-se um elemento pré-linguístico e logo absorvido pelo gênero que, por sua vez, é entendido como uma construção do sexo. Dessa lógica cultura/natureza, o discurso essencialista constrói os sujeitos a partir de práticas regulatórias e de agenciamentos “cujo campo de validade se coloca de algum modo entre esses grandes funcionamentos e os próprios corpos com sua materialidade e suas forças” (Foucault, 1999, p. 26).

Para Butler (2019), o sexo é entendido como norma, a qual figura como fruto de práticas regulatórias que produzem os corpos/sexo “a serviço de um objetivo político” (p. 19). Dessa maneira, os espaços sociais tornam-se precários à sobrevivência e à permanência dos corpos do entrelugar, figurando como um campo minado.

Nessa senda, a EJA, ao permanecer na neutralidade das relações que envolvem as sexualidades e as identidades de gêneros, contribui para o pensamento colonial do corpo/político do conhecimento, reafirmando a lógica dominante/subalterno, sem levar em conta os entornos socioeconômicos e os arrolamentos identitários que fazem com que essas pessoas vivam em condições precárias, levando-as a situações de subemprego ou até mesmo desemprego. Ademais, causam instabilidade emocional, podendo trazer riscos e danos irreparáveis à integridade física e psíquica dessas(es) sujeitas(os).

Com base na visão de Nonato (2020) e das pessoas entrevistadas, é possível verificar que as violências sofridas por elas revelam “um corpo que é constantemente acionado e punido por executar movimentos que não se enquadram nas expectativas sociais para a masculinidade (Nonato, 2020, p. 104).

Portanto é importante (re)pensar esses condicionantes de opressão e segregação, pois deles decorrem tensões sistemáticas de poder/segregação que agem diretamente na forma como o CISTema leem esses corpos em dissidência. De fato, essa divisão globalizada das(os) corpas(os) também resulta dos processos de produção do CISTema, mostrando o quanto a noção de diferença ainda está distante da “diversidade de potências de vida” (Preciado, 2011, p. 18).

É precisamente desse lugar de poder/segregação que se faz necessário refletir sobre a EJA, considerando todo o processo histórico ao qual esses sujeitos foram submetidos, por meio do silenciamento, da inferiorização e da invisibilidade, sob os estratégias da subordinação epistêmica e metodológica.

Desse modo, o que se deve arrostar aqui é justamente como se pensam as estratégias que configuram a matriz curricular da EJA — que, por sua vez, atrelada a

tal relação de poder/saber, reproduz processos de desumanização sem reconhecer esses sujeitos desviantes como pessoas — e compreender como as(os) corpos(os) em dissidência encontram resistência para viver em discordância com o poder hegemônico.

No texto “Necropolítica”, Mbembe (2015) discute o conceito de biopoder de Foucault (1997) sobre as reais ações de controle do poder que recaem sobre a política de quem deve viver e de quem deve morrer. Partindo de tal questionamento, convido a pensar a EJA a partir desse tensionamento, entendendo-a como um dispositivo social de controle e de dominação, visto que pensar as corpos e os corpos fronteiriços dessa modalidade de ensino incide sobre a conjuntura sistemática de poder que determina e (re)classifica os corpos sob a lógica do Sistema Mundo (TSM), teoria desenvolvida por Immanuel Wallerstein (*apud* José Ricardo Martins (2015)).

Por esta razão, a EJA, enquanto organismo vivo, estruturada dentro do sistema argumentativo do capitalismo, por mais que tenha em sua base curricular o princípio da singularidade, da diversidade e da especificidade, atrelado ao contexto de vida das pessoas historicamente excluídas, ainda assim determina, em suas práticas pedagógicas, os limites, as estruturas, as regras e as legitimidades coerentes com a proposta da colonialidade do poder/saber. Desse modo, as práticas da EJA tendem a se basear no princípio da CISHeteronormatividade e praticadas pela visão unilateral de que exista apenas uma única verdade do ser.

Essa afinidade leva a explorar as relações entre as práticas de EJA e a sua relação na qualidade de poder estratégico de manobras e táticas de exploração, bem como as suas implicações de dominação (Foucault, 1999). A partir dessa perspectiva, extrapola-se essa relação de dominação que recai sobre as pessoas jovens e adultas em dissidência, além de outros marcadores de opressão que lhes atravessam sem lhes dar possibilidade de mobilidade.

Segundo Britzman (2010), a cultura da escola acaba por priorizar outras formas de conhecimento que não sejam a compreensão de questões íntimas tornando-as menos importantes. Isso porque as relações autoritárias de interação social inibem a curiosidade tanto do professor quanto dos discentes, fazendo com que as questões que envolvam a sexualidades sejam restritas a respostas curtas, limitando-se apenas ao certo ou errado.

De acordo com Brito (2021), outra agravante seria a relação de poder estabelecida na educação por meio de um regime disciplinar que a reconhece como

campo em disputa. Por conseguinte, mantém hierarquicamente, por meio da vigilância e do controle, não só os corpos em dissidência, mas também os que de certa forma infringem qualquer desvio da normatividade. Nas palavras da autora,

esse tipo de racionalidade, que passa a presidir a modernidade – as sociedades disciplinares, como Foucault propôs –, não tem suas funções apenas direcionadas para os modos de produção. Ao constituir um tipo de lógica que circula e organiza diversos tempos/espacos sociais, a disciplina “modela” as diferentes instituições sociais criadas na modernidade, como presídios, hospitais, asilos e escolas (Brito, 2021, p. 5).

Nessa linha de pensamento, o currículo tradicional configurou-se como um campo especializado na racionalização de conteúdos e verificação de resultados. Logo, as noções e ideias pré-concebidas do conhecimento foram corporificadas na e para a construção de sujeitas e sujeitos segundo a lógica objetiva da eficiência, da racionalidade burocrática e da aprendizagem específica de conteúdos, por intermédio de uma linguagem técnica e pragmática.

Entretanto, as (des)construções sociais e as mudanças do plano político e ideológico, advindas dos movimentos sociais e culturais nos anos 1960, impulsionaram um novo olhar da estrutura social e dos arranjos educacionais, dados pelo ensino tradicional, originando uma nova concepção de estrutura social. No campo educacional, os questionamentos abrem espaço para desconfiância e inquietações na tentativa de compreender qual a importância do currículo na formação das pessoas. Enquanto, segundo Tadeu (2017, p. 30), “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação” as teorias críticas “desconfiam do *status quo*”.

O processo de ensino/aprendizagem passa a imprimir uma nova construção de sujeitas e sujeitos sociais que buscam, dentro de sua subjetividade, outros espaços e outras construções epistêmicas, contrariando a hegemonia do conhecimento, antes estabelecido em torno do capital e de um sistema dicotômico entre trabalho/escola, baseado numa relação de troca. De um lado, estão as exigências do capital e, de outro, a entrega de mão de obra barata e qualificada para o trabalho.

Nesse novo cenário histórico-social, a EJA deveria refletir as relações estruturais e pedagógicas que demandam um conjunto de dispositivos mercadológicos de interesses políticos com vistas a atender ao mercado na contemporaneidade. Ademais, deveria ponderar sobre o seu papel na formação

humana das pessoas que se encaixam nessa modalidade de ensino, visto que a linguagem, presente nesses espaços de educação, ainda acontece de forma técnica, coercitiva e normativa, reforçando o discurso segregador e classificando as pessoas pela estrutura de classe, pelas sexualidades e pelas construções de gênero.

O pós-estruturalismo efetua, entretanto, um certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma, no pós-estruturalismo, em fluidez, indeterminação e incerteza. (Silva, 2017, p.119).

Costa, Wortmann e Bonin (2016, p. 510) sinalizam que “novas e complexas condições sociopolíticas e culturais do limiar do milênio, os indícios indiscutíveis de transformações radicais implicadas nas maneiras de pensar, viver e habitar o mundo instigavam ao debate da temática do currículo”. Entendo, pois, que os espaços formativos devem ser compreendidos como uma realidade complexa e multifacetada que, ao longo da história e dos processos culturais, tem sido (re)contextualizada e (re)concebida, a fim de acompanhar os avanços da humanidade no decurso do tempo.

Não há, portanto, mais espaço para uma construção curricular excludente, materializada em práticas que validam apenas as(os) corpos(as) brancas(os) e de classe privilegiada, sempre sob a perspectiva binária, deixando de fora os corpos desviantes e as outras formas de vivenciar e experimentar as sexualidades, bem como outras corporificações acerca das diferenças de classe e raça nos espaços educacionais. Sobre isso, Corazza (2016, p. 1320) assevera:

como um ato transcriador, educar não se reduz a transpor — de um lugar, de uma fonte, de alguém a outro — um pensamento, um saber, um conteúdo, uma forma, uma matéria, como se fossem coisas. Educar consiste num processo vital, que reinterpreta — em termos de linguagem e silêncios, políticas e culturas, valores sociais e fatos [...]

O que, para Silva (2017, p. 99),

Seria a própria noção de emancipação e libertação, que resulta da adoção dessa concepção de sujeito, que seria colocada em questão. No limite, para a perspectiva pós-estruturalista, é o próprio projeto de uma perspectiva crítica sobre o currículo que é colocado em questão.

Ainda em consonância com Silva (2017), o currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas. Isso mostra as suas implicações na formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos, afirmando que, por meio do vínculo entre o conhecimento, identidade e poder, os temas da sexualidade, raça e etnia ganham seu lugar no território curricular.

Logo, uma pedagogia que contemple as diferenças consiste na mudança de comportamento e visão de mundo, permitindo enxergar além das fronteiras e, de acordo com Haraway (1995, p.98), “a visão pode ser útil para evitar oposições binárias”. Para mobilizar “agenciamentos” possibilitadores do aprender num currículo, é necessário desaprender e “desfazer-nos” de todo um sistema de raciocínio generificado. (Paraíso, 2016, [s.p.]).

A partir desses pontos de vista, é lícito questionar como estruturar um currículo que contemple todas as subjetividades presentes na EJA e em outros espaços, tempos e saberes que também operam significados e sentidos? Vale ressaltar que o currículo é percebido, tanto nas teorias tradicionais quanto nas teorias críticas e pós-críticas, como uma forma institucionalizada de transmissão de conhecimento e da cultura de um povo. Dito isso, conforme defende Silva (2017), tais teorias diferenciam-se pela condição dada à forma como se produz o conhecimento, porém, ao fim, chega-se à mesma interrogação: de quais conhecimentos necessitamos?

Prosseguindo nossa reflexão, tomemos como base o próprio conceito de currículo. Nos dizeres de Silva (2017, p. 23), ele consiste em

um dos locais privilegiados onde, se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Destarte, as transformações e intersecções pelas quais os indivíduos são construídos, formatados e levados a atender a um ideal de sociedade hegemônica os induzem, a partir de um dispositivo histórico, a serem subjugados em seus sentidos, experimentações, sensações, prazeres e sonhos, tanto no que diz respeito à sexualidade quanto às relações étnico-raciais e de gênero. Partindo de tal premissa, o currículo deve assumir uma posição político-pedagógica que transcenda a regulação dos corpos, tornando-se peça fundamental e eixo norteador das escolas, reprodutoras

do capitalismo e da práxis pedagógica das professoras e professores. Segundo Corazza (2016, p. 8), “Educar consiste num processamento vital, que reinterpreta – em termos de linguagens e silêncios, políticas e culturas, valores sociais e fatos temporais”.

Consoante essa perspectiva, Rafael Siqueira de Guimarães (2018), psicólogo, professor e ativista, defende, em seu texto “Pedagogia micropolítica decolonial na Universidade: reflexões sobre modos de re-sentir”, como prática subversiva, que pensar uma micropolítica decolonial é uma postura político-pedagógica, visto que corresponde a uma forma de minar os espaços marcados pelo colonialismo.

Por conseguinte, a concepção de currículo deve estar voltada a superar a visão binária e eurocêntrica que ordena os processos formativos das sujeitas e dos sujeitos. Portanto, é preciso ampliar esses espaços, pois “o monstruoso é uma espécie demasiadamente grande para ser encapsulada em qualquer sistema conceitual” (Cohen, 2000, p. 30).

A partir desse alargamento conceitual, compreendo o conceito de *la mestiza*, formulado por Anzaldúa (2000), que propõe a resignificação da realidade e a possibilidade de construir saberes a partir de nossas vivências e experimentações. Isso nos põe em uma situação de deslocamento/descentramento de nós mesmos, a partir da interação, dos movimentos à nossa volta, das sociedades e da modernidade tardia, caracterizada pela diferença.

Em síntese,

Um currículo é um território de ensinar de aprender por excelência. Ensinar é transmitir, informar, ofertar, apresentar, expor, e explicar conhecimentos e saberes pensados, pensáveis e aceitos. Aprender-se é abrir-se e refazer os corpos, agenciar atos criadores, refazer a vida, encontrar a diferença de cada um e seguir um caminho que ainda não foi percorrido (Paraíso, 2016, [s.p.]).

Por tudo isso, é preciso pensar nas conjecturas, nos impedimentos e nas prescrições que fazem sentido e têm efeitos de verdade, cujas pedagogias objetivam o autodisciplinamento de um corpo escolarizado, disciplinado e treinado pela ótica de um modelo discursivo que, de acordo com Louro (2001), segrega, discrimina e exclui o sujeito de uma vida digna e de oportunidades.

Para Veiga-Neto (2006, p. 37), trata-se da

diferenciação entre docilidade e flexibilidade, de modo que se possa dizer: enquanto disciplina moderna funciona para produzir *corpos dóceis* (Foucault, 1989), o controle pós-moderno funciona para

produzir corpos *mais flexíveis*. É fácil entender o quanto isso tem a ver com a promoção das novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual.

Cabe-nos, agora, entender que o conceito de currículo deve ir além de práticas sociais cuja finalidade é apenas exercer o seu papel na construção dos discursos estereotipados de normatização dos gêneros, das sexualidades e das fronteiras étnicas, sobre os quais o pensamento e o raciocínio são os mesmos, já que as diferenças, disciplinas, matérias, carreiras e profissões eram consideradas a partir dos sexos masculino e feminino e da cor da pele. Nesse exercício, é fundamental pensar e problematizar as construções dos saberes que incidem na formação das sujeitas e dos sujeitos da EJA, trazendo para o jogo o discurso configurado de forma prescritiva e identitária, por assistência dos cânones curriculares por meio de restrições (im)produtivas na “com(form)ação de saberes e sujeitos-corpos da educação (Rodrigues; Wenez; Caetano, 2020, p.37).

Consequentemente, problematizar esses corpos instaura outro fluxo epistemológico de investigação e análise. Nesse movimento, pensar as sexualidades, os gêneros e os estudos *queer*, associando-os ao currículo enquanto narrativas de vida, submetem-no a um conjunto de contestações e (des)construção, por meio de possibilidades e mudanças de comportamento e da visão de mundo, permitindo-nos enxergar além das fronteiras.

Nesse sentido, Butler (2019, p. 59) adverte que

problematizar a matéria dos corpos pode implicar uma perda inicial de certeza epistemológica, mas, ainda assim, perda de certezas não é o mesmo que niilismo político. Pelo contrário, tal perda também pode indicar um desvio significativo e promissor do pensamento político. Essa inquietação da “matéria” pode ser compreendida como o início de novas possibilidades, novas formas de os corpos adquirirem importância [*matter*].

Assim, um currículo e uma pedagogia voltados para as diferenças implicariam não só o estranhamento do primeiro, mas também a forma como nós, educadoras(es), conduzirmos nossa *práxis* pedagógica. Acredito que a proposta curricular, como propõem a teoria *queer* e Rodrigues, Wenez e Caetano (2020), deva ser entendida como um movimento contínuo de

saberes que incidem na formação docente e nos discursos que se fazem acontecer nos exercícios de (des)aprendizagem que marcam as performatividades docentes e discentes e tencionam os cânones curriculares que buscam prescritivos, identitários na con(forma)ação de saberes e sujeitos-corpos da educação (Caetano, 2020, p. 37).

Desse modo, currículo e formação pessoal/profissional devem ser elementos essenciais no processo de ensino/aprendizagem, de forma a conceber a subjetividade e as performances de gênero e sexualidade como espaços de conflitos e subversão que possam discutir o currículo em outra dimensão política e pedagógica. Dito isso, como então compreender e negociar as diversas corporificações que transitam no ambiente escolar, direcionadas a um padrão de comportamento dispensável? Como entender os desejos que se distanciam do outro? Quais os limites da subjetividade humana? Como trabalhar com práticas decoloniais nos espaços marcados pela hegemonia branca, heterossexual e cristã? Quem não teria crescido torto? Nos olhos de quem se joga areia?

Tais questionamentos mostram a fragilidade e o distanciamento da nossa formação inicial e denunciam, ao mesmo tempo, a necessidade de se (re)pensarem as construções curriculares e a nossa formação pessoal/profissional. Essas reivindicações são, na verdade, pontos de tensões vivenciadas diariamente nas salas de aula e naturalizadas aos olhares desatentos. Concomitantemente, as provocações anteriores conduzem a espaços do entrelugar, provocando pequenas rachaduras diretamente ligadas aos estudos contemporâneos quando trazem, na sua essência, uma política subversiva, ou seja, nada essencialista e nada categórica.

Em outras palavras,

reconhecer os currículos como narrativas em disputa, negociações e assombros se faz acompanhar das dimensões de poder e de resistências que percorrem o tecido curricular e as redes de significados que ali, em ato, diante do acontecimento, são produzidas e (des)tecidas nas práticas educativas (Rodrigues; Wenez; Caetano, 2020, p. 42).

Pensar dessa maneira nos leva a pensar sobre outros princípios e sobre outros (re)conhecimentos identitários. “A partir dessas concepções, entendemos que o currículo assume um papel importante dentro das escolas, pois por ele permeiam ideologias, culturas e relações de poder” (Matos, 2019, p. 52).

Todo debate em torno da diversidade e da diferença nos mostra que as construções curriculares devem ir “na contramão dos ocultamentos e até dos reconhecimentos oficiais. Mas também na contramão dos marcos normativos dos reconhecimentos oficiais” (Arroyo, 2014, p.175). Logo, ensinar implica essa discussão que faz surgir novas fissuras que, a seu turno, podem proporcionar outros significados e novas possibilidades de vida.

7.1 Múltiplas sexualidades e gêneros: as faces do dispositivo de poder

Segundo Foucault (2007), o termo sexualidade ganha outros contornos entre os séculos XVIII e/ou XIX, formulando algo distinto das práticas identificatórias de poder até então existentes. Desse modo, o redirecionamento do termo constitui-se em uma nova categorização de análise e controle social, determinando e classificando os corpos a partir de um conjunto de regras e normas apoiadas em instituições médicas, judiciárias, pedagógicas e religiosas.

Tais transformações sociais, ao configurarem-se em outras relações de poder, criam novas regras e dissolvem práticas discursivas, “e não tanto na forma de uma teoria geral da sexualidade, mas sob forma de análise, de contabilidade, de classificação e de especificação, através de pesquisas quantitativas ou causais” (Foucault, 2007, p. 30). Logo, a mudança gera outras rotas de conhecimento e poder intensificando o discurso repressivo entre as instituições, e os sujeitos passam a ser avaliados por uma nova categoria de análise. Destarte, o significado social que o sexo passa a assumir deixa de lado toda uma economia restritiva — a censura —, abrindo-se em outros movimentos discursivos de transformações e no modo como os sujeitos são levados a dar sentidos e valor aos seus comportamentos, aspirações, gozos, sentimentos, sensações e ideias.

O conjunto de estratégias disciplinares criadas para regular o sexo, de acordo com o pensamento foucaultiano, passa a ser compreendido como “regimes de poder/discurso com maneiras frequentemente divergentes de responder às questões centrais do discurso do gênero” (Butler, 2008, p. 11). A partir dessa construção, desenvolvem-se os dispositivos específicos do saber e do poder. Mediante um padrão normativo, as instituições parecem regular a vida em dissidência por meio da vigilância, do controle e do domínio da representatividade. Logo, “o sexo não se julga, apenas administra-se” (Foucault, 2007, p. 31).

Esse novo investimento de análise se dá através dos mecanismos de vigilância, de sujeição e de controle por meio das tecnologias de dominação, que se tornam aparatos de poder no interior da linguagem. Para Foucault (2001), todas as leituras analíticas acerca das produções dos sujeitos devem ser consideradas a partir de uma história dos discursos.

Nesse sentido, afirma Butler (2008, p. 36):

os limites da análise discursiva do gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultada, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim, a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como o domínio imaginável do gênero (p. 36).

Partindo de outra perspectiva, Preciado (2014), ao definir o conceito de contrassexualidade, argumenta que, contrariamente ao que se pensa, não se trata de uma nova invenção da natureza, mas de um desenlace da própria natureza, que delimita o sujeito e o define enquanto possibilidade binária. Tal caráter investigativo de análise tem como função primeira desarticular o pensamento linear e essencialista que associa o sexo ao gênero. Em um segundo momento, contrapõe-se à ideia da natureza/essencialista, de forma que “no âmbito do contrato contrassexual os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou como mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes” (Preciado, 2014, p. 21).

A partir dessas relações (contra)conceituais, Sara Wagner York (2020), professora, mulher travesti, pai, avó e pesquisadora, ajuda-nos a melhor compreender esse processo, quando define que “a heterossexualidade não é apenas uma prática sexual obrigatória, é uma ideologia hegemônica mantida por padrões imagéticos, comumente não questionáveis, e como tal, produz pessoas que sonham em alcançar tal ideal” (p. 25).

Diante dessa visão conceitual sobre o “fantasma normativo do sexo” (Butler, 2019, p. 19), traduz-se a heterossexualidade. Assim, fica mais fácil entender o que Foucault (ano?) dispõe sobre as relações de poder que limitam os corpos mediante proibição, controle e regulamentação do gênero e da sexualidade.

Em outras palavras, a construção política das(os) sujeitas(os) deriva da lógica moderna da dicotomização do gênero e da naturalização da sexualidade enquanto fator correspondente ao sexo-gênero-desejo. A noção binária passa a ser investida de contestação e negação de qualquer outra forma de existência que não estivesse em consonância com a heteronormatividade. Segundo Grosfoguel (2016), essa legitimidade, tal como esse monopólio acontecem devido às estruturas epistêmicas baseadas nas relações de poder dadas pelo posicionamento geopolítico do conhecimento, que privilegia o Ocidente e inferioriza outros territórios geográficos.

Nessa base eurocentrada, o conhecimento se identifica nas relações de poder e com as diferentes formas de dominação e de opressão, incidindo diretamente na relação e na forma como as(os) corpos(os) são produzidos culturalmente. De acordo com Louro (2008, p. 81), “a ordem só parece segura por se assentar sobre o duvidoso pressuposto de que o sexo existe fora da cultura e, conseqüentemente, por inscrevê-lo num domínio aparentemente estável e universal, o domínio da natureza”.

Esse fato reflete nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras, marcadas por estereótipos de corpos obedientes e doutrinados a servir a um padrão cultural hegemônico que desconsidera principalmente as culturas dos povos negros, das populações indígenas, das sexualidades em dissidência e das identidades de gênero. À medida que reforçam a inteligibilidade, impõe-se uma condição de vida distinta e fracionária da sua subjetividade e vivência, marginalizando-os à condição precária e de inúmeras violências.

Nas narrativas a seguir, é possível imaginar a precariedade a que as(os) corpos(os) em dissidência são submetidas cotidianamente nos espaços educacionais, visto que as estruturas não só restringem as experimentações, mas também delimitam os espaços/territórios reconhecidos como lugar de poder e repressão.

Narrativa 1

Nikky (ela prefere usar o apelido) se orgulhava de ser aluna de uma escola particular tida como ‘liberal’ em Campinas. Não precisava usar uniforme completo, podia usar *piercings* e ela até já foi pra escola de moicano, um penteado *punk* com pontas de um palmo de altura. Casais de namorados podiam se beijar à vontade, ao contrário de outras escolas, e ela não pensou duas vezes antes de beijar sua namorada no pátio do colégio. A reação foi devastadora. “Um amigo meu veio me dizer que achava que eu quis aparecer, que se eu queria ser lésbica, que fosse entre quatro paredes. Que as pessoas não eram obrigadas a ver isso”.

Narrativa 2

[...] “Eu sofri agressões físicas, verbais e ‘tecnológicas,’” desabafa Augusto Kobayashi, aluno do ensino médio e assumidamente homossexual. “Levava socos, chutes, cotoveladas, joelhadas e empurrões.” Augusto ainda diz que o grupo de meninos que o importunava, não satisfeito com as agressões físicas e verbais, espalhavam pelos computadores da escola imagens dele caracterizado como travesti e com as unhas pintadas de rosa. (Ribeiro, 2018?)²⁰.

Diante desses relatos, é possível compreender, a partir de Foucault (2007), que os dispositivos de controle e vigilância da sexualidade, nas escolas, ainda são postos como uma razão social que, desde a época clássica, determinava as condições nas quais a sexualidade seria apenas vivenciada por condições favoráveis à repressão moderna, determinando o “direito de morte e poder sobre a vida” (p. 144). Dessa maneira, os protagonistas de tais narrativas denunciam, por meio dos relatos pessoais, as violências tanto subjetivas quanto físicas, vivenciadas nos espaços de educação, em virtude de um conjunto de práticas de censura (i)(r)racional e de práticas LGBTfóbicas.

Do mesmo modo, observa-se que, na escola descrita na primeira narrativa, embora ela tenha um caráter aparentemente mais “liberal”, as discussões sobre sexo/sexualidade exemplificam, de modo geral, o seu contexto de fragilidade ante as questões diretamente relacionadas às identidades de gênero e sexualidade. Esses discursos mais expressivos denotam o quanto estamos distantes das questões que permitem pensar a sexualidade para além do binarismo de gênero e da percepção que se tem sobre as orientações sexuais. Ademais, revelam a dimensão do regime de poder/saber presente na maneira como Nikky fora interpelada pelo seu colega. Tal leitura mostra a necessidade de repensar o conjunto de normas sociais que têm como princípio normativo a heterossexualidade, sobretudo os preconceitos ocorridos no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, é importante que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas sejam capazes de proporcionar experiências e vivências que possibilitem às(aos) discentes o reconhecimento de outras corporificações. Tal condição é necessária ao aprendizado do caminho para novos sentidos e do respeito à

²⁰ Disponível em: <https://grupogaydabahia.com/about/menus-geral/educacao/>. Acesso em: 10 set. 2023

diversidade. Amorim e Maia (2012) compreendem que tais discussões, no âmbito escolar, são indispensáveis, uma vez que é um direito das(os) alunas(os) receberem tais informações, considerando-se que, muitas vezes, ele é negado por outras instituições, como a família.

O fato é que “sendo a identidade uma atribuição cultural, ela é sempre dita e nomeada no contexto de uma cultura, por toda identidade ser política” (York, 2020, p.42). Conseqüentemente, os sujeitos não conformes, ao se depararem com situações como essa, mostram como as questões voltadas para sexualidades ainda são alvo de limitações e vexações, em razão de serem algo ainda não superado e não aceito.

Com efeito, compreendo, a partir de Foucault (1979), que a escola, configurada como “instituição disciplinar”, a exclusão e a dominação ainda se articulam por meio de práticas pedagógicas e, de modo mais ou menos consciente “a narrativa de vida continua a ser vista como um percurso orientado” (Delory-Momberger, 2008, p.45).

Dito de outro modo, por mais que a escola esteja mais flexível e atenta aos avanços sociais da modernidade, a maneira como conduz as relações entre a vida do outro em dissidência e o pensamento pedagógico é sempre pensada com base em esquemas de inteligibilidade, sob constante vigilância. “Esse esquema ideal-típico tem para nós um caráter de evidência, pois tornou, precisamente, o esquema dominante de representação biográfica” (Delory-Momberger, 2008, p.45). Por conseguinte, o processo das práticas pedagógicas “parece, contudo, sempre incompleto; ele demanda reiteração, é afeito a instabilidades, é permeável aos encontros e aos acidentes” (Lopes, 2004, p. 17).

Na segunda narrativa, a situação é mais grave, pois a violência, além de afetar o psicológico, fere a carne, na tentativa mais cruel e mais desumana de extinguir os corpos que escapam. Segundo Butler (2019, p. 25), “tais atribuições ou interpelações contribuem para o campo do discurso e poder que orchestra, delimita e sustenta aquilo que qualifica como “ser humano”.

De modo geral, compreende-se que as(os) sujeitas(os) em dissidência, nesse escopo da educação básica e formal, ao experienciarem a sua sexualidade em dissidência, contrariam a naturalização dos corpos da visão binocular. Portanto, são lidos como abjeções em detrimento de um *status* de referência heteronormativa, ficando expostas(os) a qualquer tipo de agressão e (des)atenção.

Toda essa dimensão “sobre a gramática do sofrimento em regular as vidas possíveis de reconhecimento” (Ranniery, 2015, p.108), evidencia, nas palavras de Andrade (2019, p. 336), que “tudo vai sendo conduzido de forma racionalizada para manutenção de geração em geração do pensamento hegemônico”. Assim, constata-se que a escola ainda está alheia às questões da educação para as sexualidades e identidades de gênero, visto que, na fala de Nikky, alguns marcadores de opressão são dados como superados. Matos (2019) adverte que todo debate em torno de educação, sexualidades, gênero, classe e etnicidade não se dá fora das relações de poder, das questões políticas e do exercício da cidadania.

A meu ver, toda discussão sob a égide da diversidade e da diferença, diante do contexto apresentado, torna evidentes as relações hierárquicas de controle gerando invisibilidade e violência. Destarte, as suas representações sexuais e de gênero esboçam o sofrimento de muitas vidas que, ao longo de seu período escolar, aprenderam, diferentemente dos outros, a conviver com o sofrimento e a dor.

Por esses dois (des)caminhos, segundo Ranniery (2015, p. 109), “se por um lado, pode se expor um corpo que necessita de proteção da escola – e, portanto, realoca a dimensão de controle – e, de outro, exibir um corpo que supera seus limites, ultrapassa a diversidade e certifica uma conduta de heroísmo”. Portanto, o princípio da equidade deve ser algo constatado sempre a partir do questionamento de verdade, uma vez que as personagens, ao problematizarem a normatividade, reivindicam, mediante suas existências insubmissas, uma tomada de ações contra a heteronorma. Isso porque esta última faz das(os) suas(seus) corpos(os) alvo de violência, por não “serem referências humanas, [...] assim como outros marcados socialmente não são” (York, 2020, P. 21). Em suma, “a luta contra o preconceito é tanto política quanto acadêmica” (Seffner, 2016, p. 15).

Trazer, para dentro e fora da escola, saberes localizados que desarticulam e denunciam o [cis]sexismo e a LGBTfobia dos espaços colonizados é possibilitar uma educação de resistência à opressão e enfrentamento político-cultural. Conforme asseveram Pecoraro e Guimarães (2018, p. 159), “precisamos de outras possibilidades para fazer ciência e refletir sobre os processos de subjetivação” (p. 159). Do mesmo modo, é importante “fortalecer as possibilidades de a escola se constituir em um espaço estratégico para a formação cidadã e a transformação social, é preciso observar que, ao construir e transmitir conhecimento, ela também fabrica sujeitos e subjetividades” (Junqueira, 2018, p.18).

Consequentemente, pensar o sujeito nesse contexto de produção de linguagem contrária as existências insubmissas é falar em marcas. Refletir sobre elas requer (re)pensar as produções culturais da escola e suas tecnologias operacionais, que validam os aspectos definidores do binarismo de gênero e da sexualidade, empenhando-se apenas na articulação de práticas pedagógicas contrárias aos interesses dos grupos marginalizados e oprimidos.

Mesmo que as propostas educacionais do Brasil orientem o trabalho com as questões de gênero e sexualidade, constata-se que as práticas pedagógicas não têm ampliado as discussões acerca das vivências em dissidência nas propostas curriculares. Mais especificamente, verifica-se que a educação para a sexualidades nas escolas não tem buscado ampliar os debates e a intenção didática sobre a orientação sexual. Além do mais, as questões ainda são postas como um grande desafio, pois o cotidiano e as práticas pedagógicas apresentam uma vivência marcada por tabus, preconceitos e uma visão pautada em uma ótica normativa, compulsória e unicamente heterossexual.

Percebe-se, então, que as identidades de gênero e a sexualidade, nessa instituição, partem de um modelo de conduta universal. Por isso, as(os) sujeitas(os) que escapam da área da fronteira são postos sob a censura racional LGBTfóbica, de modo que trabalhar as diversidades corresponde a um problema a ser enfrentado. Nos dizeres de Rodrigues, Wenez e Caetano (2019, p. 51). “sendo as redes de significados produzidas em torno dos marcadores de diferenças, a exemplo de gênero, sexualidade e raça, dimensões desses sujeitos em trânsito, eles são entendidos como dispositivos históricos de poder”.

A primeira professora doutora travesti do Brasil, Luma Nogueira de Andrade (2019), adverte que vivemos numa grande incoerência no campo educacional, pois o que é dito na legislação não corresponde à prática, restringindo-se o acesso e a permanência das(os) corpos(os) inconformes nas escolas brasileiras. Isso porque “há os artifícios e as artimanhas como fazer essa educação formal e conservadora” (p.336).

Corroborando as palavras de Andrade (2019), Lionço e Diniz (2009, p.10) afirmam que tal incoerência se dá porque “a dimensão social e política da sexualidade permanece às margens”.

Ou seja, nós temos um descaso completo do Estado, descaso absoluto e institucionalizado, que contribui para impedir as discussões sobre gênero, e diversidade sexual principalmente com as ideias tradicionais de escola sem partido e ideologia de gênero (Andrade, 2019, p. 336).

Esse entendimento reverbera um constructo da linguagem imersa no sistema cultural opressor e machista. Por esse motivo, segundo Sales (2017, p. 226),

é urgente repensarmos a escola como lócus de conhecimento para todo tipo de gente, pois, contrapondo o poder hegemônico branco, classista, heterossexista, é preciso retomar a educação (conhecimento) como protagonista de liberdade, como instrumento de inclusão e de respeito das diversidades (diferenças).

Como se vê, não há dúvidas que, para entender esses processos, é preciso não apenas reconhecer e tornar legítimos essas(es) corpos(os) inconformes, invisibilizadas(os), esquecidas(os) e segregadas(os) ao longo da história. Mais do que isso, é essencial entender os efeitos e as causas das “tecnologias sociais” que, conforme aponta Preciado (2014), imperam em seus corpos, a fim de criar “rotas investigativas” (York, 2020), provocar políticas contrassexuais à lógica Cisheteronormativa e, por meio do enfrentamento epistemológico, possibilitar a transitividade dessas(es) corpos(os) nos diversos setores sociais e garantir-lhes qualidade de vida.

É justamente esse entrelugar que nos faz pensar: como o corpo é compreendido e entendido socialmente? Quem determina esses corpos? Qual o papel da escola na formação político-identitária das corpos e dos corpos? As respostas parecem óbvias, e realmente são. Desconstruí-las será o nosso grande impasse, visto que estamos acostumados a presenciar, nos espaços educacionais, as noções pré-concebidas em relação à lógica sexo-gênero-desejo, materializadas nos corpos femininos e/ou masculinos, sempre na perspectiva binária, deixando de fora os corpos em dissidência e as outras formas de vivenciar e experimentar a sexualidade.

Essa invisibilidade gera atitudes que, na maioria das vezes, acabam se transformando em motivos gratuitos de LGBTfobia. Isso porque as formulações pedagógicas partem de perspectivas essencialistas que deixam de lado os corpos em dissidência, admitindo-se a inexistência de espaço para a multiplicidade de corpos(os) descontínuos e “incoerentes” com a norma. Mesmo que, para Butler (2019), essa ideia

possa ser pensada, em algum momento, dubiamente, ela sempre volta à norma, pois segundo a autora

Há uma tendência de pensar que a sexualidade é algo construído ou determinado; de pensar que, se é construída, então é de alguma forma livre e, se for determinada, então é em algum sentido fixa. Essas oposições não descrevem a complexidade do que está em jogo em qualquer esforço de considerar as condições nas quais assume o sexo e a sexualidade. A dimensão “performativa” de construção é precisamente a forçosa reiteração das normas (Butler, 2019, p. 167).

Guimarães (2017) chama atenção sobre esse aspecto, ao presumir a necessidade de “refletir sobre o processo colonizador, sobre as formas de opressão/violência/exploração de nossas subjetividades” (p. 263). Nesse sentido, urge pensar um currículo que reflita sobre a diferença, inspirado no processo de (des)construção epistêmica. A meu ver, esse fator é imprescindível para traçar outros caminhos que possibilitem desaprender as exigências da CISHeteronormatividade.

Logo, a crítica feita em torno desse CISTema, “que produz o equívoco de um “sexo” pré-discursivo” (Butler, 2019, p.123) traz à tona as construções binárias que asseguram à identidade, como estável e linear, a lógica do sexo-gênero-sexualidade. Ademais, denunciam a forma como são capturadas as vidas pelas hegemonias (cis)heteronormativas (Sales, 2018).

7.2 Os (des)caminhos da educação sexual no Brasil

A educação para as sexualidades sempre foi algo pensado e construído a partir do binômio gênero/ sexualidade. Nessa linha de pensamento, as relações construídas em torno dessa visão binocular “revelam faces do dispositivo de poder e têm como desdobramentos a busca por comportamentos considerados corretos [...]” (Oliveira, 2020, p. 57). Assim, os sentidos fixados nessa concepção normativa derivam sempre de processos discriminatórios e excludentes para aquelas(es) que decidem cruzar as fronteiras da normatividade.

Obviamente, pensar a diversidade sexual e de gênero a partir do entrelugar e dos movimentos descontínuos do regime CISHeteronormativo — que, a seu turno, engendram a materialidade das(os) corpos(os) na/para permanência cultural do binarismo heterossexual — leva-nos a outra dimensão. Nas palavras de Ranniery (2016, p. 113),

tal reconhecimento não deixa expandir o campo da inteligibilidade de modo que essa “diferença” passa a descrever a própria condição do presente, no qual as confusões de gênero e sexualidade tornam-se a marca do tempo em que se vive.

Há, portanto, nessa relação propositiva de valores conservadores, uma busca de reafirmação de condutas moralizantes, deixando de lado o sujeito político real. E essa conjuntura político-partidária vem provocando uma série de perdas tanto no campo educacional quanto na garantia de vidas LGBTQIAP+.

Segundo Apple e Oliver (2018, p. 261), essas “discussões sobre o corpo, sobre a sexualidade, sobre a política e sobre os valores pessoais ou quaisquer das outras questões sociais em torno desses tópicos constituem uma zona de perigo”. No entanto, assevera Afonso-Rocha (2021, p. 60):

Dispositivos de legalidade são tomado, portanto, como uma arena de luta na qual as subjetividades construídas se movem, resistindo a qualquer tentativa de sujeição total, posto que não se cuida de um processo mecânico de produção de sujeitos larvares, na qual a vida não pode ser outra coisa senão vida vegetativa, paralisada, estaticamente passiva às relações de poder.

Já para Saraiva (2017,p. 133),

a simples presença viva de pessoas LGBT, com suas atitudes e relações, é tomada por esses conservadores como uma ameaça aos pilares da cultura binária/heterossexual. Em consequência, devem sofrer tais pessoas que ousam atravessar essas fronteiras dos papéis sexuais atribuídos.

Ademais, essa atitude baseia-se “em valores patriarcais, CISHeteronormativos e sexualmente binários que colocam dificuldades de assimilação dos comportamentos não heterossexuais e ou/não binário [...]” (Saraiva, 2017, p.69). Destarte, as verdades construídas pela sociedade impossibilitam a concretização de outros sentidos que não sejam os determinados pela cultura hegemônica.

Nos últimos anos, no cenário político do Brasil, presenciamos o crescimento de um discurso reacionário. Destaco, entre tantas falácias, a suposta conspiração esquerdista que visa à destruição da família, mediante a implantação da ideologia de gênero nas escolas. Esse discurso repercutiu e ganhou notoriedade por meio da materialidade das *fake news* disseminadas em massa nas redes sociais.

Tais informações geralmente apresentam-se como certezas e, muitas vezes, levam as pessoas a acreditar na existência de apenas uma interpretação possível do gênero e da sexualidade. Na verdade, de acordo com York e Nolasco (2022, p. 16), os “aspectos biológicos entranhados na nossa cultura” nos conduzem à censura racional e restritiva do corpo social, invalidando qualquer possibilidade do desejo que não esteja em consonância com as categorias normativas do sexo/gênero.

A lógica internalizada e propagada pelo pensamento hegemônico, por sua vez, indica o quanto as informações descomprometidas com a verdade provocam fraturas e (in)certezas capazes de reafirmar e reproduzir atitudes que colaboram efetivamente para práticas discriminatórias e LGBTfóbicas. Essas relações, construídas e compreendidas pelos domínios hegemônicos, buscam, por intermédio de aspectos essencialistas, “preservar a hegemonia da moralidade reacionária: cis-hetero-burguesa” (Afonso-Rocha, 2021, p. 30) ignorando outros comportamentos subversivos considerados inteligíveis do campo social. Logo, “essas ideias formadoras da sociedade (e disparadoras de inúmeras violências) há muitas formas de conexão, todas elas complexas e fadadas ao movimento” (York; Nolasco, 2022, p. 16)

Como bem constata Junqueira (2019, p. 136), “a escola tornou-se o alvo principal do discurso reacionário e acabou por colocar a educação num campo de debate público em que deslegitimam o discurso de liberdade docente e desestabiliza o caráter público e laico da instituição escolar”

É possível, então, compreender que a construção do pensamento binário em torno do sexo-gênero-desejo acontece sempre por meio de uma relação conflituosa e ignorada. Louro (2004) afirma que a ignorância e a educação se encontram em lados opostos, porém se entrelaçam de forma que uma esteja implicada na outra, pois, a primeira é também um modo de produção do conhecimento.

Em contrapartida, os (des)caminhos da política no Brasil, durante o governo bolsonarista, rechaçaram qualquer conduta contrária ao discurso autorizado pelo Estado. Conseqüentemente, as produções acadêmicas, as políticas educacionais, ou qualquer outra ação voltada para o reconhecimento das vidas em dissidência foram postas em desconfiança ou tornam-se (i)legítimas.

Tal dispositivo parece surtir efeito quando se constata a queda de produções da intelectualidade acadêmica, registrada nos próximos quadros. A meu ver, o “mutismo” (Foucault, 2007, p. 33) é uma reação à imposição do Estado, constituindo-

se num discurso que se recusa a falar sobre as relações que atravessam os limites do gênero e da sexualidade, principalmente as experiências vividas pelas sujeitas(os) no/fora do ambiente escolar.

Esse cenário se comprova a partir das pesquisas desenvolvidas por Cruz e York (2022, p. 87). De acordo com as autoras,

pesquisas acadêmicas evidenciam que as dificuldades enfrentadas em ambientes educacionais por discriminação às identidades de gênero e orientações sexuais podem redundar em graves quadros de desinteresse pelos processos de ensino aprendizagem, tão logo esses podem corroborar para o crescimento dos índices de evasão escolar[...].

Outro dado importante está diretamente ligado às antiproduções acadêmicas nos cursos de pós-graduação, fato constatado por mim numa busca realizada na plataforma de bancos de dados da Capes. O recorte temporal compreendia os quatros últimos presidentes da república brasileira, ou seja, entre os anos de 2003 a 2010 (Luiz Inácio Lula da Silva), 2011 a 2016 (Dilma Rousself), 2017 a 2018 (Michel Temer) e 2019 e 2020 (Jair Bolsonaro).

A seguir, é possível visualizar essa redução demasiada do número de teses e dissertações que discutem as questões de gênero e da sexualidade. Tal arrefecimento se deu à medida que o cenário político brasileiro presenciou fortes mudanças nas políticas públicas, em decorrência do posicionamento político-ideológico que, de modo geral, se distingue basicamente pelo caráter ideológico, polarizado nos vieses progressista e neoconservador.

Quadro 13: Período em que Luiz Inácio Lula da Silva esteve na Presidência da República (2003 a 2010)

ANO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL DE PRODUÇÕES
2003/2004	38	8	46
2005/2006	45	9	53
2007/2008	52	5	57
2009/2010	61	20	81

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 14: Período em que Dilma Rousself esteve na Presidência da República (2011 a 2016)

ANO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL DE PRODUÇÕES
2011/2012	52	22	74

2013/2014	34	30	64
2015/2016	43	18	61

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 15: Período em que Michel Temer esteve na Presidência da República (2017 a 2018)

ANO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL DE PRODUÇÕES
2017/2018	31	17	48

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 16: Período de vigência do mandato de Jair Messias Bolsonaro, que compreende os dois primeiros (2019 a 2020)

ANO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAL DE PRODUÇÕES
2019/2020	17	14	24

Fonte: Elaboração própria.

A partir desses dados, foi possível constatar o quanto o poder repressivo e regressivo, enredado pelos presidentes conservadores, caminha por uma linha de pensamento arbitrário, acirrando a repressão e a discriminação da população LGBTQIAP+. Constituem-se, portanto, condições desfavoráveis às produções acadêmicas voltadas para as discussões de gênero e da sexualidade, desprezando outras formas de existência e criando obstáculos epistemológicos.

Segundo Guimarães e Oliveira (2020), umas das estratégias adotadas pelos governantes de direita tem sido principalmente as mobilizações nas redes, inserindo-se “no contexto da defesa evidente das pautas conservadoras que rechaçam os direitos humanos, no sentido de identifica-los como parte dos constructos a que estariam ligados aos seus opositores” (p 2). Essa estratégia de antiprodução do saber permite elucidar como os mecanismos de agenciamentos antidemocráticos imperam na antiprodução de saberes localizados. Além do mais, desconsidera e invalida as(os) corpos(os) em discordância com a matriz CISheteronormativa.

No livro *O perigo cor-de-rosa: ensaios sobre a Deimopolítica*²¹, Rick Afonso-Rocha, bicha e nordestina, nos diz que tal fenômeno anti-intelectual é uma característica do caráter ideológico do “cis-hetero/bolsonarismo” (2021).

²¹ Rick Afonso-Rocha (2021), define a deimopolítica a partir do paradigma de governo — vocábulo utilizado pelo autor Alfredo Veiga-Neto (2005), em seu texto: Governo ou governamento. Assim, o neologismo criado por Afonso-Rocha se forma a partir da sua interpretação das políticas sexuais e de gênero radicalizadas pela ditadura cis-hétero-militar brasileira, como estratégia deimopolítica de controle social e produção de “corporalidades mutiladas” com base na constatação de que a vida foi subjugada às políticas do medo, modificando profundamente as relações entre as políticas de vida e morte. (Afonso-Rocha, 2021, p.140)

Assim, é

evidente que essa nebulosa neofacista nega o conhecimento e a investigação científica, direcionando o ódio aos setores ligados àquilo que poderíamos chamar de “produção crítica letrada oficial”. Com isso não podemos desconsiderar que há uma cruzada moral contra as universidades públicas, personificadas no ex-ministro da Educação Weintraub que, sistematicamente, atacou professores, estudantes e as instituições de ensino superior (Rocha, 2021, p. 220).

Destarte, os espaços da educação, em consequência de todo esse processo de polarização política e de desestabilização identitária, passam a ser compreendidos numa perspectiva essencialista de gênero, sob uma condição justaposta da orientação sexual pautada pelo binarismo. Por conseguinte, torna-se espaço de conflitos, uma vez que os saberes da experiência alegados pelas(os) corpas(os) em dissidência permanecem invisibilizados e inteligíveis pelas institucionalizações curriculares. Desse modo, os sentidos produzidos nesses espaços consistem na dissimulação e na tarefa de negar as subjetividades e as potências do movimento.

Nessa mesma linha de pensamento, inúmeras vezes, ouvimos e lemos sobre as várias tentativas de deslegitimação do legado de Paulo Freire, considerado um dos maiores pensadores na história da pedagogia mundial. Entre os seus algozes, estava o ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, de abril de 2019 a junho de 2020. De acordo com Guimarães e Oliveira (2020, p. 5), a “produção acadêmica é considerada pelo ex-Ministro como ‘esquerdista’ e de má qualidade, frisando também, de forma alarmista, a necessidade de sua substituição, atribuindo ao seu legado os resultados abaixo da média na educação”.

Entretanto, é possível dizer que as relações dadas a partir das nossas experimentações insubmissas são uma tentativa de contracultura, uma vez que passam a questionar a cultura hegemônica. Desse modo, fazem-nos pensar em outros espaços discursivos de ensino aprendizagem; mais precisamente, como a política neoconservadora reverbera nos espaços de educação e conseqüentemente age nas práticas pedagógicas e impacta a vida das pessoas LGBTQIAP+.

A exemplo, destaco o Programa Brasil Sem Homofobia (PBSH), instituído em 2004, no primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, cujo objetivo maior, segundo o então secretário especial dos Direitos Humanos, Nilmário Miranda, o qual dizia que o “combate à violência e à discriminação contra GLTB (Gays, Lésbicas, Transgêneros e Bissexuais) e de Promoção da Cidadania de Homossexuais ‘Brasil sem Homofobia’

era uma das bases fundamentais para ampliação e fortalecimento do exercício da cidadania no Brasil” (p.7).

Embora o PBSH (2004) represente um importante marco na história da luta pelo reconhecimento das pautas de reivindicações da população LGBTQIAP+

— pois volta-se para “a implementação e a efetivação de ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro” (p.15) —, infelizmente a cultura LGBTfóbica dissimulou, a partir de então, uma complexa e persistente repercussão negativa sobre o PBSH. Além disso, de forma perversa, preconceituosa e equivocada, pulverizou o medo e provocou o pânico moral na população brasileira.

Por conseguinte, o *kit* de combate à homofobia (2011), uma das ações do PBSH, ficou vulgarmente conhecido como “*kit gay*”. Ele foi vetado pelo governo da ex-presidenta Dilma Rousseff logo após o seu lançamento, em 2011, por ter sido alvo de constantes críticas pela bancada evangélica e pelos outros partidos conservadores.

Diante dessa configuração política, observa-se que “as práticas e desejos da cis-heteronormatividade foram produzidos no imaginário social, como subversão político-ideológica” (Afonso-Rocha, 2021, p. 143). Esse fato se justifica pela crescente onda conservadora, no congresso nacional, que tem buscado, por meio da política, engendrar novas formas de controle que operam na antiprodução do desejo. Ou seja, além de invalidarem novas construções de gênero e outras experiências sexuais, vêm dificultando novas medidas de combate à LGBTfobia.

Todo esse investimento discriminatório e violento incide diretamente nas relações pessoais e interpessoais das(os) corpos(as) LGBTQIAP+, visto que há uma tentativa expressiva de aniquilamento, marginalização e invisibilidade dessas pessoas. Do mesmo modo, instaura-se um retrocesso nas políticas educacionais voltadas para os estudos de gênero e sexualidade, mostrando-nos que não existe outra possibilidade possível de existência, que não a CISHeteronormatividade.

Esse fato é constatado nos discursos do ex-ministro da Educação, Abraham Weintraub, que, em um dos seus *posts* no Twitter, escreveu que o livro didático “é para ensinar a ler, escrever, ciências, matemática, não é para doutrinar”. Na sequência, a então Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damare Alves, afirmou, por meio de uma gravação de vídeo, publicada na mesma rede social,

que “o Brasil entraria numa nova era: onde meninos vestem azul e meninas vestem rosa”.

Como vemos, o discurso neoconservador age por meio artifícios que visam a (des)articular as conexões de agenciamentos sociais, por meio de um movimento ideológico essencialista. Nele, “uma simples oposição política, moral, cultural ou religiosa é elevada a uma posição anatômica-biológica. O opositor é visto como inimigo, cuja eliminação se faz essencial para a garantia das condições de vida da população” (Afonso-Rocha, 2021, p. 197).

Nos dizeres de Cruz e York (2022, p. 73):

Educar para a diversidade e romper com as estigmatizações enraizadas ao longo do processo social brasileiro pode fazer da escola um espaço para reflexão do respeito às diferenças orientações sexuais e ou identidades de gênero e contribuir para inserção, no projeto político pedagógico, como tema central nas questões que são recorrentes, tanto quanto são ignoradas: trans/homossexualidades como desvio, heterossexualidade compulsória como natural, lesbianidade e intersexualidade como temas tabus nunca mencionados.

No entanto, todo debate em torno da educação para as sexualidades e dos estudos de gênero desencadeia uma tensa e problemática discussão ao tentar inserir, no currículo escolar, essa pauta de diversidade, uma vez que esbarra na polêmica e hipotética ideologia de gênero. Por esse motivo, a população LGBTQIAP+ tem sofrido fortes opressões por diversos setores sociais, além da pressão popular desencadeada pelos discursos de ódio no contexto das relações tradicionais e conservadoras. O ensino da educação sexual tornou-se uma zona de perigo, provocando desconforto e inibindo discussões no campo educacional, fato evidenciado pela baixa produtividade acadêmica ilustrado nos quadros acima.

Entretanto, todo debate em torno da diversidade e da diferença, mediante o marcador da sexualidade, deve contribuir para práticas anti-LGBTfóbicas. Do contrário, “seria possível dizer que a escola é por si mesma uma “violência”, considerando que ela cria relações que nos tiram do lugar do conforto e nos fazem enfrentar contexto diversos” (Carneiro, 2019, p. 45).

Tudo isso se reflete no cenário político brasileiro que, por meio de um movimento neoconservador, suplantou um heteroterrorismo social e anti-intelectual sobre a falsa ideia da destruição da família tradicional dada pelo discurso reacionário

que, a seu turno, se fundamentou numa suposta ideologia de gênero criada pelos partidos de esquerda. Isso gerou desconforto social e conseqüentemente interferiu nas produções e discussões em torno da anticultura hegemônica, necessárias para a construção de uma política pautada na diversidade.

Essa ofensiva reacionária, ao trazer a escola para o centro das discussões antigênero, abre novamente o lugar para a desconfiança e fortalece ainda mais os processos de exclusão, controle, normatização e hierarquização dos corpos na sociedade. Em verdade, “a legibilidade se manifesta em uma zona eclíptica: para que um corpo nasça como sujeito, ou tenha seu valor reconhecido, outros precisam ser obliterados, precisam ter sua animalidade narrada” (Afonso-Rocha, 2021, p.59).

Destarte-, percebe-se que, ao provocar a instabilidade no campo da pesquisa, desestabiliza-se todo o processo de formação crítica e reflexiva, mantendo a distinção estável entre o gênero e a sexualidade e fornecendo elementos necessários para que ocorra o ostracismo epistêmico, gerando violências, incertezas e a hierarquização dos corpos (Butler, 2019).

Conforme afirma Meyer (2017, p. 66),

tornar-se sujeito dessas culturas envolve um complexo de processos de ensino e de aprendizagem que permeiam diversas instâncias e dimensões de novas vidas e incluem o que outras abordagens separam como educação e socialização.

Na visão de Andrade (2019, p. 336), trata-se, na verdade, de um “descaso absoluto e institucionalizado, que contribuem para impedir as discussões sobre gêneros e diversidade sexual principalmente com as ideias tradicionais de escola sem partido e ideologia de gênero”. Assim, os discursos autoritários, encorajados pelos CISTema patriarcal da supremacia branca, heterossexual, classista e cristã, constituem uma complexa rede de controle disciplinar e regulação da vida. E, ao reproduzir na escola uma cultura CISHeteronormativa, induz os regimes de inteligibilidade, de tal sorte que caminham para manter “determinadas corporalidades, em detrimento de outras que são jogadas numa zona de inteligibilidade” (Afonso-Rocha, 2021, p. 57).

A reprodução desse CISTema, isto é, da lógica moderna dicotomizada e restritiva, não só influencia como as(os) alunas(os) adquirem o conhecimento, mas também propicia um ambiente desumanizador, opressivo e violento. Todavia, “educar

para a diversidade é romper com as estigmatizações enraizadas ao longo do processo social brasileiro” (Cruz; York, 2022, p. 73).

8 REFLEXÕES PÓS CRÍTICAS E A INSURGÊNCIA EPISTÊMICA: O PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA

Sou uma contadora de histórias. Gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que gosto de chamar de “o perigo da história única”. Passei a infância no campus universitário do leste da Nigéria. Minha mãe diz que comecei a ler aos dois anos de idade, embora eu ache que quatro deva estar mais próximo da verdade. Eu me tornei leitora cedo, e o que lia eram livros infantis britânicos e americanos. Também me tornei escritora cedo. Quando comecei a escrever, lá pelos sete anos de idade - textos escritos a lápis com ilustrações com giz de cera que minha pobre mãe era obrigada a ler - escrevi exatamente o tipo de história que lia: todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis, brincavam na neve, comiam maçãs e falavam muito sobre o tempo e sobre como era bom o sol ter saído. Escrevia isso apesar de ter nascido na Nigéria (Adichie, 2019, p. 11-12).

A feminista e escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro *O perigo da história única* (2019), faz uma narrativa autobiográfica e de caráter contra-hegemônico, pois suas reflexões contrapõem-se aos estereótipos mutilados de vidas subalternas. Nessa perspectiva de análise, é possível questionar o que, de fato, há de tão perigoso nesse discurso. “Onde, afinal, está o perigo?” (Foucault, 1970, p.8).

Partindo dessa lógica questionável, contraponho outras lógicas de saberes. Talvez assim possa apreender o que Carvalho e Gallo (2022, p. 17) afirmam: “a busca por micropossibilidades de acontecimentos tem o seu peso na contrabalança das ações que respaldam a educação de todos os instantes”.

Nessa perspectiva, Adichie (2019), ao refletir sobre suas experiências de vida, permite-nos, por meio de seu relato, ir mais além. Dito de outro modo, suas vivências nos fazem (re)pensar as construções sociais e culturais, consideradas padrões de comportamento universal. Ao mesmo tempo, levam-nos por outros caminhos e pensamentos epistemológicos, deslocando as construções curriculares hegemônicas e descolonizando outras formas de expressão.

De fato, a autora denuncia que ainda estamos atrelados a um CISTema, geralmente ancorado em atitudes e práticas modernas de dominação e controle. Justamente por meio desse comportamento subversivo, “a experiência dota a

narrativa de certa legitimidade e profundidade que a informação fortuita raramente possui” (Serpa, 2018, p.101).

A narradora, ao questionar o lugar-comum, permite-nos repensar as verdades do outro por meio da sua própria verdade e experiência de vida. Isso posto, é imprescindível pensar como a escola e as práticas pedagógicas dão sustentabilidade à cultura hegemônica, já que é possível conceber outras formas de existência.

Contudo, o não pertencimento, apesar dos esforços e da razão epistêmica, não será capaz de produzir as transformações necessárias para construção de outra pedagogia na qual os corpos não necessariamente dicotômicos possam interagir com sua experiência/mundo. De acordo com Serpa (2018), muito mais que produzir sentidos “é preciso ser afetado pela vida do outro, pela narrativa do outro, pela experiência do outro” (p. 102).

Nessa perspectiva, a produção dos saberes consolida-se efetivamente na partilha com o outro, considerando a diversidade humana em seus variados aspectos, sejam eles sociais, culturais e econômicos, permitindo estabelecer uma conexão de sentidos e significados que vão além da lógica do saber/poder universal. Abrem-se, portanto, novas possibilidades de produção de saberes a partir das trocas de experiências por intermédio do diálogo com o outro, pois estamos sempre em movimento.

Para Silva (1996, p. 176), “os significados produzidos e transportados pelas narrativas não são nunca fixos [...]. O terreno do significado é um terreno de luta e contestação”. Destarte, o oposto torna-se contestador e, ao mesmo tempo, um potencial de acontecimentos que faz repensar os processos de educação. Pensando nisso, Carvalho e Galo (2022, p. 22) argumentam: “quanto maior sua intensidade maior as implicações nas bases da redundância, nos fundamentos repetitivos e nas estruturas homogeneizantes” (p. 22).

Por esse movimento, constata-se que as relações de poder, ainda presentes nos discursos curriculares, ao legitimarem as práticas hegemônicas, retroalimentam a “mecânica do poder” (Foucault, 2007, p. 51), seja por meios de fundamentos absolutos e incontestáveis de verdade, seja por meio de práticas excludentes que sabotam qualquer manifestação contrária a outras formas de existência. Naturalmente, essa racionalidade consiste em um pensamento epistêmico estrutural moderno, centrado numa matriz colonial de exploração, dominação, controle e exclusão.

Segundo Carvalho e Galo (2022) “a escola como lugar de formação é um dos braços mais ativos do Estado”. Ou seja, os processos de formação humana, por interesse maior, na verdade, “dão as costas para as mais distintas possibilidades de acontecimentalização no campo da formação humana” (p.23). Portanto, ao deixar de lado as outras formas de existência contrárias ao pensamento hegemônico, a escola passa a privilegiar apenas um lado da história — o dos dominantes.

Avessos a essa lógica colonial, Rodrigues, Wenwtz e Caetano (2020, p. 59) defendem

a desnaturalização, o questionamento e a dúvida como táticas criativas para pensar a existência. O currículo, nesse aspecto, se faz assumidamente orgânico, ao oferecer a oportunidade de investigar os dramas, as tramas, as paixões e as necessidades da vida cotidiana e de seus conhecimentos.

Surge então o perigo de uma única história, tornando-se não somente uma questão pessoal isolada, mas uma questão de denúncia e potencial epistêmico, o que se faz subversivo e de movimento, desencadeando uma política contracultural. Diante disso, tal pensamento recai no questionamento feito por Carvalho e Galo (2022, p. 24):

Como ignorarmos a sua falta de sintonia com o atual necessário de nosso umbral epistemológico, ou seja, de nossas experiências contemporâneas com o movimento, o tempo, a informação, o consumo, a dissolução de valores, as microciências, os experimentalismos corporais e desejanteres?

Essa indagação coaduna com o pensamento da autora nigeriana, por meio da sensibilidade epistêmica e de sua narrativa autobiográfica, a partir do momento que tenciona as estruturas hegemônicas que universalizam o saber/poder. Nesse *devoir*, a desnaturalização do conhecimento hegemônico propõe e põe em dúvida as próprias construções dos saberes curriculares demarcados pela herança colonial.

De todo modo, ao autobiografar-se, a escritora tece uma crítica analítica aos processos de subalternização e aos saberes eurocêntricos como fonte de verdade universal. Isso acontece igualmente quando se realocam tais conhecimentos naturalizados ao longo da história, fazendo-nos refletir sobre a lógica de poder/dominação, incapaz de compreender o que verdadeiramente constitui o ser humano.

Contudo, a consciência crítica do mundo, presente na obra *O perigo de uma história única*, faz emergir, a partir da evidência de outra verdade, um exterior epistemológico contrário à lógica moderna da colonialidade. Nesse contexto, “os corpos que a escola não toca” (Matos, 2019, p.1) passam a ocupar as fronteiras epistêmicas tornando-se fontes de diálogos e constante tensão, causando a desestabilidade nas estruturas educacionais fixadas no pensamento dominante.

Logo, afirma Lopes (2013, p.18), que “se são questionadas as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos”. O sujeito é entendido como processo de subjetivação, em que tais processos são sempre inconclusos de um significado mutável, ou seja, são “seres languageiros, cindidos e precários” (Lopes, 2013, p. 8).

Desse modo, os diferentes aspectos acionam um novo olhar interpretativo e de compreensão que muda a dinâmica das construções epistêmicas de subjetivação e de aprendizagem. Nessa senda, a teoria *queer* concebe, segundo Silva (2017, p.89), “uma radicalização do questionamento da estabilidade e da fixidez da identidade.” Ou seja, passa a questionar não somente as questões voltadas para o estudo de gênero e da sexualidade, mas também todo o processo contrário às existências em dissidência.

Nesse entendimento,

A teoria *queer*, entretanto, quer ir além da hipótese da construção social da identidade. Ela quer radicalizar a possibilidade do livre trânsito entre as fronteiras da identidade, a possibilidade de cruzamento das fronteiras (Silva, 2017, p. 106).

A importância de se construir outra história faz sentido na medida em que Adichie (2019), ao narrar um novo cenário desterritorializado da verdade — tida como única e absoluta — não se resume apenas às questões raciais, mas a todos os processos históricos e identitários que a fizeram pensar sobre a única possibilidade de vivência. Nessa seara, compreendo, com base em sua percepção decolonial e por tantas outras histórias de vida precárias, que os processos de formação ofertados pelas instituições de educação tendem para a o CISTema de mercantilização e para o condicionamento da subjetividade humana. Em outras palavras, “não entram em cheio na formação inicial, cujos programas são orientados para transmissão e aquisição de

saberes visados e objetivados e os conteúdos submetidos a procedimentos tradicionais de validação e certificação” (Momberger, 2014, p. 314).

Contudo, “um currículo é um território de ensinar e de aprender por excelência” (Paraíso, 2016, [s.p]). Isso significa que as vidas insurgentes não podem ser ignoradas e excluídas da ação pedagógica. Do mesmo modo, suas potencialidades sugerem medidas mais contundentes para o redirecionamento das políticas educacionais que ainda se encontram centradas nas representações estáveis e de verdades absolutas, contrárias ao que as pessoas constroem de si e de sua história de vida.

Nesse sentido, Momberger (2008, p. 31) afirma que “a maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem [...] são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação”. Partindo dessa premissa,

Em uma palavra, urge a necessidade de uma reviravolta curricular. Um movimento de deslocamento: da subordinação que se encontra à insubordinação, enquanto ainda é possível que paraquedas coloridos sejam criados e nos tirem dessa asfixia (Brito, 2021, p. 12).

Enquanto educadoras e educadores, preocupa-nos a compreensão dos fundamentos que alicerçam as práticas hegemônicas, de forma que o poder não se mantenha centrado apenas nas práticas pedagógicas, pois corre-se o risco de cair no “perigo das imagens especulares” (Boaventura, 2019, p 22). Trata-se, pois, de entender que no currículo “o conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é inerente do poder” (Silva, 2017, p.149).

Nessa mesma linha de pensamento Boaventura (2019), ao refletir sobre as epistemologias hegemônicas, faz uma crítica do CISTema de dominação epistêmica e propõe o fim do império cognitivo, por meio de epistemologias denominadas epistemologias do Sul. Segundo o autor “mais do que uma orientação crítica, estão sobretudo, interessadas em formular alternativas epistemológicas que possam fortalecer as lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado” (p.23).

Entende-se, portanto, que a educação não é um campo neutro ou neutralizado. Diante do exposto,. as teorias pós-críticas do currículo, ao ampliar o debate em torno das relações interpessoais de raça, classe, gênero e sexualidade, passam a ver e a vivenciar a educação com base em uma realidade baseada nas experiências cotidianas.

Nesse caminho, conforme Silva (2017, p.14), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado”. Desse modo, o currículo deve apreender e ensinar a partir da experiência com “um outro” e com “outros”, “com uma coisa que desperte o desejo” (Paríso, 2016, [s.p.]).

Contudo, os ambientes e os espaços formativos precisam ser compreendidos e contextualizados dentro de uma realidade complexa e multifacetada que, ao longo da história e dos processos culturais, tenha sido (re)contextualizada e (re)concebida, a fim de acompanhar os avanços da humanidade no decurso do tempo. Em suma, pensar nessa relação sujeito/escola é pensar nas “novas e complexas condições sociopolíticas e culturais do limiar do milênio, os indícios indiscutíveis de transformações radicais implicadas nas maneiras de pensar, viver e habitar o mundo” (Costa; Wortmann; Bonin, 2016, p.510)

Nesse sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva (Silva, 2017, p.17).

Não há, portanto, mais espaço para uma construção curricular excludente, materializada em práticas que privilegiam apenas os corpos brancos, sejam eles femininos ou masculinos, sempre sob a perspectiva binária, deixando de fora os corpos desviantes e as outras formas de vivenciar e experimentar as sexualidades, além de outras corporificações acerca das diferenças de classe e raça nos espaços educacionais. Sobre isso, Veiga-Neto (2005, p.103) adverte:

Na medida em que hoje estão acontecendo profunda e rápidas modificações espaço-temporais, é importante conhecer não apenas quais são os novos papéis reservados ao currículo, mas também quais as implicações políticas que terá o alargamento de seu conceito para os âmbitos sociais e culturais que transcendem a escola.

Já para Silva (2017, p. 124), citando Derrida (2001):

Uma perspectiva pós-estruturalista tentaria desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que constitui o currículo: masculino/feminino; heterossexual/homossexual; branco/negro; científico/não científico. Logo, [...] uma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento.

Ainda em consonância com Silva (2017), o currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas, mostrando as implicações desse currículo na formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos. Ademais, afirma-se que, por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder, os temas sexualidade, raça e etnia ganham seu lugar no território curricular.

Nas palavras de Haraway (1995, p. 18), “a visão pode ser útil para evitar oposições binárias”. É exatamente essa possibilidade que faz com que o currículo se abra para as corpas e corpos encontrando, na diferença de cada um, o potencial imprescindível para criar, ensinar e experimentar o aprender.

Isso posto, cabe-nos indagar como estruturar um currículo que contemple todas essas subjetividades presentes em outros espaços, tempos e saberes, os quais operam significados e sentidos? Sendo o currículo

um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 2017, p. 23).

Na esteira desse raciocínio e diante de sua amplitude, o currículo deve assumir uma posição político-pedagógica que transcenda a regulação dos corpos, tornando-se peça fundamental e eixo norteador das unidades escolares e da práxis pedagógica das professoras e professores. De fato, “Educar consiste num processamento vital, que reinterpreta – em termos de linguagens e silêncios, políticas e culturas, valores sociais e fatos temporais” (Corazza, 2016, p.8).

Com precisão cristalina e em consonância com essa perspectiva, Guimarães (2018) defende uma prática subversiva, visto que pensar uma micropolítica decolonial é uma postura/posição política-pedagógica. A meu ver, trata-se de uma forma de minar os espaços marcados pelo colonialismo, pois “o monstruoso é uma espécie demasiadamente grande para ser encapsulada em qualquer sistema conceitual” (Cohen, 2000, p. 30). Assim, pensar em possibilidades decoloniais implica outras preposições críticas, ao mesmo tempo que propõe o deslocamento/descentramento das práticas pedagógicas CISnormativas.

Trata-se da diferenciação entre docilidade e flexibilidade, de modo que se possa dizer: enquanto disciplina moderna funciona para produzir

corpos dóceis (Foucault, 1989), o controle pós-moderno funciona para produzir corpos *mais flexíveis*. É fácil entender o quanto isso tem a ver com a promoção das novas formas de assujeitamento e subjetivação no mundo atual (Veiga-Neto, 2006, p. 37).

Como se vê, o conceito de currículo vai além de práticas sociais que exercem o seu papel na construção dos discursos de normatização dos gêneros, das sexualidades e das fronteiras étnicas, segundo os quais o pensamento e o raciocínio são os mesmos. Isso porque as diferenças, disciplinas, matérias, carreiras e profissões eram consideradas somente a partir dos sexos masculino e feminino e da cor da pele.

Sem dúvida, uma pedagogia que contemple as diferenças consiste na mudança de comportamento e visão de mundo, permitindo enxergar para além das fronteiras. É transformar o ambiente escolar num espaço sociável, onde seja possível a vivência amigável entre os corpos que ali transitam; pessoas que anseiam ver suas narrativas de vida legitimadas no único espaço privilegiado de saberes em que as subjetividades se cruzam e entrecruzam, constituindo-se e materializando-se em cidadãos e cidadãs.

Sendo assim, pensar e planejar um currículo e uma pedagogia voltados para as diferenças, respeitando as especificidades e particularidades, implicariam não só o estranhamento do currículo, como proposto pela teoria *queer*, mas também a forma como nós, professoras e professores, conduzirmos nossa práxis pedagógicas. O currículo, assim compreendido, requer um comprometimento com a formação social integral das sujeitas e dos sujeitos inseridos em contextos diversos e atravessados pelos marcadores da diferença de gênero, sexualidade, raça e credos. Na contramão dessa ação, vivemos em um país tão desigual e perverso pela escancarada falta de oportunidades, que compromete diretamente a educação e o ser cidadão em todos os aspectos (Eça; Nunes, 2021).

Pela natureza da relação curricular e pedagógica, vale indagar: como compreender e negociar as diversas corporificações que transitam no ambiente escolar, direcionadas a um padrão de comportamento dispensável? Como entender os desejos que se distanciam do outro? Quais os limites da subjetividade humana? Como trabalhar com práticas decoloniais nos espaços marcados pela hegemonia branca, heterossexual e cristã? Quem não teria crescido torto? Nos olhos de quem se joga areia?

Para um melhor entendimento, tais questionamentos mostram a fragilidade, escancaram o distanciamento da nossa formação inicial e denunciam a necessidade de se (re)pensarem as construções curriculares e a nossa formação profissional. Registra-se, então, que essas reivindicações são, na verdade, pontos de tensões vivenciadas diariamente nas salas de aula e naturalizadas aos olhares desatentos da sociedade e dos que gestam a educação. Concomitantemente, as provocações feitas anteriormente conduzem a espaços do entrelugar, provocando pequenas rachaduras diretamente ligadas aos estudos contemporâneos quando trazem, na sua essência, uma decisão política subversiva, ou seja, nada essencialista e nada categórica.

Pensar e refletir a partir da desconstrução de paradigmas já estruturados e materializados nas práticas educacionais brasileiras é pensar na implementação de uma nova construção de políticas para educação, oportunizando aos corpos e corpos em dissidência o direito pleno de ser, existir e de estar em todos os espaços. Portanto, as histórias e as narrativas contestadas ao longo dos anos precisam transpor as barreiras do legado modernidade/colonialidade e, nos dizeres de Woodward (2014, p. 27), “isso só ocorre, sobretudo, na luta política pelo reconhecimento das identidades” (p.27). Assim, a garantia da pluralidade das subjetividades nas práticas pedagógicas é um ideal político da garantia de vidas saudáveis e felizes.

9 CARTA ABERTA ÀS PROFESSORAS E AOS PROFESSORES

Caras leitoras e caros leitores,

O sistema educacional, como parte complementar da sociedade, articula mecanismos que forjam um sujeito que seja capaz de atender aos aspectos culturais alicerçados numa visão abstrata de sujeitas e sujeitos universais.

Esse discurso sustenta uma organização ilusória de práticas pedagógicas excludentes que, em seus parâmetros normatizantes, forçosamente aniquilam aqueles que fogem à norma. Incoerentemente, a escola, tida como espaço de formação e inclusão, impossibilita o nosso potencial humano, tornando o nosso processo de construção identitária fragilizado e incompleto, uma vez que qualquer forma de existência desviante à norma se torna um lugar perigoso e inseguro.

Isso me faz lembrar das palavras de Judith Butler (2019, p. 67), ao ressaltar a “metafísica das relações externas”, isto é, quando o poder recai sobre os nossos corpos, regulando nossa essencialidade, ao mesmo tempo que nega a nossa individualidade e originalidade.

Apesar das minhas experiências intimamente negativas, perceber-me durante todo esse processo pessoal e também acadêmico foi fundamental. Conclui os meus estudos da Educação Básica, mesmo não tendo noção da grandiosidade que eles teriam em minha vida. Entretanto, somente no Mestrado fui capaz de enxergar-me. Inicia-se aí um desvelar de emoções e sentimentos aprisionados ao meu ser, nos anos que se sucedem.

Nesse decurso, encontro-me com a excentricidade do Professor Dr. Rafael Siqueira Guimarães e, a partir de então, um mundo desconhecido se abre à minha frente. Minha autocompreensão se intensifica por meios de nossas rodas de conversa. E assim, embora assustado com o desconhecido, entrego-me a essas outras possibilidades ligadas à autoatualização.

O ato de ouvir coletivamente uns aos outros me fez apreender o valor e a unidade de cada um de nós. Esse exercício me proporcionou a tomada de consciência da diversidade de experiências acerca do modo como pensamos e vivenciamos as nossas relações interpessoais. Tal reconhecimento transforma a experiência em um espaço de sentidos e emoções. Assim, ela é valorizada, e não negada, tampouco é considerada sem significado.

Recordo-me do meu primeiro dia de aula do Mestrado. Estávamos todos sentados em círculo e nos foi sugerido que nos apresentássemos e falássemos um pouco de nossa história de vida. Naquele momento, vi-me em um lugar desconfortável, pois ainda não tinha parado para pensar no que eu era, no que eu já tinha vivido.

Timidamente, os que estavam ali começaram a sua viagem introspectiva das suas próprias narrativas, das suas vivências e experiências. A conversa foi circulando. Atônito e inquieto, já não prestava mais atenção ao que diziam. Buscava desesperadamente algo em minhas lembranças que, depois de analisado por mim, pusesse ser considerado interessante para falar naquele momento. A conversa rodou e chegou até mim. Sem muito o que dizer, deixei que as palavras fossem organizadas à medida que fossem saindo da boca. As tantas histórias interessantes evidenciadas ali me faziam sentir um nada, porém isso não durou muito tempo. Sem pensar, solto a frase que impactaria aquele momento: “Bem, eu não sou *gay*, eu estou *gay*!”.

Os olhares agora se voltam para mim; não esperava que o trocadilho paradoxal do verbo ser provocaria alvoroço naquele espaço/tempo e em minha vida. Não sabia que esse emaranhado linguístico se tornaria o fio condutor de uma aventura epistêmica e de outras possibilidades que a própria linguagem possa ser capaz de reescrever, por meio de outros processos de significação.

A partir de então, não seria mais o EU, estático, no qual me via. Tal confusão me levou a entender que a vida, assim como a daquelas pessoas, faz parte de uma engrenagem social que muda constantemente nosso modo de agir e pensar. Nesse processo de formação e transformação individual e coletiva, os lugares onde nossos sentimentos nos mantinham aprisionados nos fazem enxergar tudo o que era desprezado, invisibilizado e ignorado sob uma nova perspectiva.

Assim, a compreensão de si e do outro nos traz a apreciação da nossa diferença e do entendimento do poder como uma produção forçada e reiterativa na materialidade de corpos e corpos universais mediante a exclusão e na ininteligibilidade que circunda as relações sociais. Logo, retomo um dos questionamentos de Miguel Arroyo, que se tornou o ponto-chave das minhas inquietações curriculares. Afinal: “Quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tomar o século XX e continuar tomando o início do XXI os mais revolucionários de nossa história?” (Arroyo, 2012 p.9).

Mediante tal questionamento, dediquei-me a estudar, no doutorado, as corpos e os corpos em dissidência, sobretudo as experiências vivenciadas no universo escolar por essas(es) discentes e como tais vivências, entre o aprender e o saber, interferem em sua construção cultural. Dessa forma, por meio da escuta atenta das narrativas contadas pelos discentes da EJA, logo percebo que, por trás delas, existem não somente relatos de sofrimento, silenciamentos e dor, mas principalmente uma denúncia de práticas culturais e pedagógicas.

Isso se tornou a minha maior preocupação, enquanto professor da Educação Básica, pesquisador, ativista e, para além disso, ser humano que sou. Inevitavelmente, autoconvidei-me a me incluir nessa viagem epistêmica e revolucionária da minha vida. Ao longo do percurso, encontrei-me com passado, reconciliei-me com o presente e busco fazer diferente no futuro. Desse encontro, assumimos um compromisso, mesmo que não explicitado, de posturas e ações contraculturais atentos ao que dizemos e ao que o outro diz. E foi exatamente isto: um movimento de encontros e reencontros. Nessa iteração de vozes, acolhemo-nos conscientes do mundo que queremos, não de forma passiva, mas interativa, propositiva e provocativa.

Nessas relações dialógicas, travadas e entrelaçadas entre tantos diálogos, a pesquisa do cotidiano me ensinou a perceber a importância das ranhuras escondidas, invisibilizadas ou ignoradas pelas práticas hegemônicas de educação. Nesse processo, não tive como não me emocionar. Chorei e muito. Não só um pranto de dor, mas principalmente de liberdade. Os nossos encontros não foram só entre o pesquisador e o entrevistado; foram uma ciranda de troca de experiências potentes, mesmo que diante de tantas adversidades.

Isso me levou a crer que minha trajetória de vida não foi tão vazia de significado, tal como pensei naquela roda de apresentação do primeiro dia de aula do Mestrado. Da mesma maneira, não o são as histórias de vida que fizeram parte deste texto maior, que é a minha tese de Doutorado.

Só assim pude perceber o quanto nós fomos e somos submetidos pelo CISTema a uma materialidade vazia e superficializada de nossa existência. Isso porque essa visão que se tem das nossas corpos e dos nossos corpos, normatizados pelo CISTema, se dá na materialidade dos documentos oficiais que compõem a educação brasileira.

Logo, percebo que as escolas ainda não estão preparadas para as novas performatividades por meio das quais os corpos em dissidência se apresentam na contemporaneidade. Tampouco estão aptas a criar novas políticas afirmativas que deem conta dos varais de possibilidades de existências. Igualmente não estão prontas e motivadas a refletir sobre elas.

Para mim, fica evidente que a pesquisa, enquanto ação participativa, tem o potencial de romper com as práticas pedagógicas configuradas em valores eurocentrados, determinando os discursos que geram a exclusão das sujeitas e dos sujeitos, tornando diferenciadas e inelegíveis tais práticas. Portanto, a pesquisa do cotidiano é uma oportunidade de conhecer/reconhecer e pensar as experiências das vidas em dissidência e na forma como a vida acontece. A ação efetiva do governo é imprescindível no reconhecimento e na necessidade de novas concepções curriculares que modifiquem as relações entre educador/educando na/em sala de aula.

Por tudo isso, não podemos deixar que essas narrativas de vida passem despercebidas, assim como a sua. Jamais poderemos fechar os nossos olhos para o que está posto. É preciso, minhas queridas e meus queridos, contrariar as normas, o discurso hegemônico, que um dia a(o) silenciou e sucumbiu. Com essas vidas potentes, buscamos práticas pedagógicas que ensinem nossas educandas e nossos educandos a se questionar, a fim de que possam, com suas corpos e corpos, lutar pelo reconhecimento de nossas corpos e de nossos corpos indesejados.

Atenciosamente,

Flávio Barreto de Matos
Ilhéus, 08 de maio de 2024

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AFONSO-ROCHA, Rick. **O perigo cor-de-rosa**: ensaios sobre a deimopolítica. 1. ed. Simões Filho, BA: Editora Devires, 2021.

AMORIM, R. M; BORTOLOZZI Ana Cláudia. **Sexualidade na adolescência**: dúvidas de alunos de uma escola pública. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6290/4700> Acesso em: 29 Set. 2022

ANDRADE, Luma Nogueira. Assujeitamento e disrupção de um corpo que permanece e resiste: possibilidade de existência de uma travesti no ambiente escolar. **Reciis – Rev Eletron Comun Inf Inov Saúde**. 2019 abr.-jun.;13(2):330-9.

ANZALDÚA, Glória Evangelina. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, Florianópolis, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: Do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos**, Outras Pedagogias. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.) **Pesquisa Qualitativa com textos, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2008.

BENTO, Berenice. **A Reinvenção do Corpo – Sexualidade e Gênero na Experiência Transexual**/ Berenice Bento. 3. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2017.

BENTO, Berenice. **Transvi@dos**: gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador – BA: Editora da UFBA, 2017.

BORBA, Sérgio da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, Joaquim (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCAR, 1998.

BOURDIEU, Pierre **A dominação masculina**: A condição feminina e a violência simbólica. 4. ed. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

BRAH, Avitar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 14, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e Promoção da Cidadania Homossexual.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.adolescencia.org.br/upl/ckfinder/files/pdf/Brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

BRITO, Eliana P. P. Estrela. **(In)Subordinações Curriculares: “Desacelerem o mundo que eu quero descer”.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Mmcw6pFrDjZXQnBjk8XqVx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacria Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3. ed. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam: Os limites discursivos do “sexo”.** 1. ed. Trad. Veronica Daminelli e Daniel Yago Fraçoli. São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade.** 3. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAETANO, Marcio. **Performatividades reguladas: heteronormatividade, narrativas biográficas e educação.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M.C; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Por uma educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional, 2004. (Coleção Por uma Educação no Campo, nº 5).

CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar.** 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação.** 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2022.

CAVALCANTI, C. R. **Indexação e tesouro: metodologia e técnica,** Brasília: ABDF, 1978.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES (Brasil). **Painel de informações qualitativas (teses e dissertações)**

Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 14 abr. 2021.

COHEN, Jeffrey Jerome. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COLLING, Leandro (org.). **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador, BA: Editora da UFBA, 2016. .

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1313-1335, out./dez. 2016.

CORREIA, P. C. da Hora; DANTAS, T. Regina.; SOUZA, L. Santos de. (org.). **Dialogando com a Inclusão e EJA**. Salvador, BA: Editora da UFBA, 2018.

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia; BONIN, Iara Tatiana. Contribuições dos estudos culturais às pesquisas sobre currículo – uma revisão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 509-541, set./dez. 2016.

CRUZ, Paula Beatriz. S; YORK, Sara W. O corpo trans na educação e na luta anti-LGBTfóbica. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista; NOLASCO-SILVA, Leonardo (org.). **Gênero e sexualidade na educação: uma perspectiva interseccional**. 1. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2022.

CURIEL, Ochy. **Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos**. Colombia, Universidad del Rosario. Disponível em:
<https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75237?show=full>. Acesso em: 10 maio 2021.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2. ed. Trad. Luiz Orlandi, Roberto machado. Rio de Janeiro/São Paulo; Paz e Terra, 2020.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Trad. Albino Pozzer. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB. 2014. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação: Clássicos das Histórias de Vida).

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a Diferença**. 4. ed. Trad. Maria B. M. Nizza da Silva *et al.* São Paulo: Perspectiva, 2010.

EÇA, A. C. **Narrativas sobre o Trabalho do Gestor Escolar: Desafios e implicações para construção da autonomia**. 165 f. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, UESB, Vitória da Conquista, 2022.

EÇA, A. Cavalcante; NUNES, C. Pinto. Implicit aspects of the National Common Curricular Base: some implications in the current context. **Journal of Research and Knowledge Spreading**, 2(1). 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). **Relações étnico-raciais de gênero e sexualidade**: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa, Paraná: Editora UEPG, 2014.

FERREIRA, José Augusto Gerônimo; SOUZA, Leonardo Lemos. A invisibilidade das vivências não binárias das sexualidades e gêneros e a reivindicação do direito de aparecer: Itinerários de uma pesquisa/viagem no sistema binário na educação. In: GOMES, Aguinaldo R.S.; LION, Antonio R. C. (org.). **Corpos em transito**: existências, subjetividades e representatividades. 1. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2020.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. São Paulo: Edições Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 3**: O cuidado de si. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lúcia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir, Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: ROMÃO, José E; GADOTTI, Moacir (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. 10 ed. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire, 2008.

GALEFFI, D., O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. In: MACEDO, R.S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GOMES, Aguinaldo Rodrigues; LION, Antonio R. Calori de (org.). **Corpos em Trânsito**: existências, subjetividades e representatividades. 1. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Trad. Attilio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GREEN, Bill ; BIGUM, Chris. Alienígenas em Sala de Aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas em Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

GUIMARÃES, Rafael Siqueira. Por uma psicologia decolonial (des) localizando conceitos. IN: RASERA, E.F.; PEREIRA, M.S.; GALINDO, D. (org.) **Democracia Participativa, Estado e Laicidade**: Psicologia Social e enfrentamentos em tempos de exceção. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017

GUIMARÃES, Rafael Siqueira. Pedagogias micropolítica decolonial na Universidade: reflexões sobre modos de re-sentir. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 207, agosto/2018.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira; OLIVEIRA, Cleber Rodrigo Braga. “Meu twitter, minhas regras”: as pautas de costumes na educação bolsonarista. **Revedu**: Revista Eletrônica de Educação, v. 14:jan./dez.2020.

HALL, Stuart. Da diáspora: **Identidades e mediações culturais**. Trad. Adeleide La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p.58

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMPrensa holandesa critica declarações de Damares Alves sobre o país. **Correio Brasileiro**, 24 jan. 2019. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/politica/2019/01/24/interna_politica,732713/impressa-holandesa-critica-declaracoes-de-damares-alves-sobre-o-pais.shtml Acesso em: 30 Set. 2022.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. Introdução. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.) **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006 (Coleção Perspectivas Educacionais).

JESUS, Jerocir Botelho Marques. **Tesouro: um instrumento de representação do conhecimento em sistemas de recuperação da informação**. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/481/1/Jesus%2C%20Jerocir-Tesouros-Evento-2002.pdf>. Acesso em: 20 de abr. de 2019.

JOHNSON E. Patrick. Estudos “Quare” ou (Quase) tudo que sei sobre estudos queer aprendi com minha avó. In: MORAIS, F. L. **Analítica quare: como ler o humano**. Salvador, BA: Editora Devires, 2020.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 09 out. 2022

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção de direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). **Debates Contemporâneos Sobre Educação Para a Sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CASSIO, Fernando. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo; Editora Boitempo, 2019.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário: a normatividade em ação**. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 14 de set. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Ideologia de Gênero: uma ofensiva reacionária transnacional**. Disponível em: https://www.koinonia.org.br/tpdigital/uploads/Ideologia-de-Genero-KN_out_2018.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

KILOMBA, G. A máscara. Trad. O. Jesus. **Cadernos de Literatura em Tradução**, v.16, p. 171-180, 2016.

LIMA, Iana G. **A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxJyKYs6XjMBJSrD6fwbJx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 set. 2022.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3. ed. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós Críticas, Política e Currículo. Dossiê Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. **Educação Sociedade e Culturas**, Rio de Janeiro, n. 39, p. 7-23, 2013.

LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009.

MACEDO Roberto S.; GUERRA, Denise; SÁ, Sílvia Michele Macedo; CARVALHO, Ronald. **Regulação e infidelidade: sobre a legitimidade da traição na atuação docente em tempos de políticas regulatórias intensificadas**. Disponível em: <https://gt12curriculo.wixsite.com/blog/single-post/2017/08/21/REGULA%C3%87%C3%83O-E-INFIDELIDADE>. Acesso em: 10 abr. 2020.

MACEDO, R. S., GALEFFI, D., PIMENTEL A. **Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em atos? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa: formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MATOS, Flavio Barreto. **Os corpos que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente**. 81 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais) — Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico raciais, Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, Campus Jorge Amado, Ilhéus, 2019.

MEIRELES, Mariana Martins de. Entrevista narrativa e a hermenêutica de si: fontes de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análise. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (org.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje. Duke University. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010

MINAYO, M. C. de S. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. D. S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINISTRO da Educação diz que governo Bolsonaro tem livro didático barato e 'sem ideologia'. **Redação Notícias**, 12 jan. 2020. Disponível em: <https://br.noticias.yahoo.com/ministro-da-educacao-diz-que-governo-bolsonaro-tem-livro-didatico-barato-e-sem-ideologia-174300962.html> Acesso em: 30 set. 2022.

MORAIS, Fernando Luís de. **Analítica Quare: como ler o humano**. 1. ed. Salvador – BA: Editora Devires, 2020.

MOREIRA, A. Flavio; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo; Cortez, 2011.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a Colcha de Retalhos: a bricolagem como alternativa para pesquisa educacional. **Revista Educação x Realidade**. Porto Alegre, v.37, n. 2, p 607-625, maio/ago. 2012.

NERY, João W. **Viagem solitária**: memória de um transsexual 30 anos depois. 4. reimp. São Paulo: Leya, 2011.

NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**; reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

NOGUEIRA, Gilmaro; MBANDI, Nzinga; TRÓI, Marcelo de. (org.). **Lugar de Fala**: conexões, aproximações e diferenças. 1. ed. Salvador, BA. Editora Devires, 2020.

NONATO, Murillo. **Vivências Afeminadas**: pensando corpos, gêneros e sexualidades dissidentes. 1. ed. Salvador – BA: Editora Devires, 2020.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da Desobediência**: Transversalizando a Educação. 1. ed. Salvador – BA: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, João Manuel de. **Desobediências de gênero**. Salvador – BA: Editora Devires, 2017.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente**: (r)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação. 1. ed. Salvador – BA: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **Nem ao centro, nem à margem!** Corpos que escapam às normas de raça e de gênero. 1. ed. Salvador – BA: Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, M. R. G. DE. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 161–191, 6 jun. 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. Tradução para uso didático de: OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cad. Pesqui.** [on line], vol. 40, n. 140, pp. 587-604, 2010.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e relações de gênero: entre o que ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v.17, n.33, p. 206-237, jan./abr.2016

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da Estrutura da Escola**. 2. ed. São Paulo. Cortez. 2016.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Intermédios, 2015.

PECORARO, Tatiane, GUIMARÃES, Rafael Siqueira. A psicologia e a formação para gênero e sexualidade. In: GUIMARÃES, R.S.; VERGUEIRO, Viviane.; MARCOS, M. A. de; FORTUNATO, Ivan (org.). **Gênero e cultura: perspectivas formativas**. Vol. 2. São Paulo: Edições Hipóteses, 2018.

PLATÃO. **O Sofista**. Trad. Henrique Murachco, Juvino Maia Jr. e José Trindade Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

PRECIADO, Beatriz. Multidões queer: notas para uma política dos anormais. **Rev. Estud. Fem**, v. 19, n. 1 jan./abr. 2011.

RANNIERY, Thiago. **Corpos feitos de plástico, pó e glitter: currículos para dicções heterogênas e visibilidade improváveis**.?f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Alexandre, WENETS, Ileana, CAETANO, Marcio. Currículo como narrativas e estudos queer: emergências que interrogam a educação. In: RODRIGUES, A., CAETANO, M., SOARES, M.C.S. (org.). **Queer(i)zando currículos e educação: narrativas do encontro**. Salvador: Ed. Devires, 2020.

RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas; THERRIEN, Jacques; FALCAO, Giovana Maria Belém e GRANGEIRO, Manuela Fonseca. **Pesquisa em educação e bricolagem científica: rigor, multirreferencialidade e interdisciplinaridade**. **Cad. Pesqui.** [online], v. n.162, p.966-982, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, ENS Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SALES, A. **Travestis brasileiras e escolas (da vida): cartografias do movimento social organizado aos gêneros nômades**. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) — Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual Paulista, 2018.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Trad. e notas: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do Império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Fernanda Figueredo dos. **As abordagens sobre corpo, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos em Jequié-BA**. ? f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Programa de Pós-graduação em Educação Científica e formação de professores, Universidade do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

SANTOS, Boaventura Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Ação cultural para liberdade: um encontro com a Pedagogia da indagação. In: SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire: vida e obra**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

SEFFNER, Fernando. **Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas**. Reunião Científica Regional da ANPED Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR. Curitiba/Paraná. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-18-G%C3%AAnero-Sexualidade-e-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2019

SERPA, Andréa. **Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano**.

Disponível

em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PEQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf>. Acesso em: 24 set. 2022

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3 ed; 10. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, F. J. da Costa e. CARVALHO, M. E. Pessoa de. **O estado da arte das pesquisas educacionais sobre gênero e educação infantil: uma introdução**. 18º REDOR. Tema: Perspectiva feminista de gênero: desafios no campo das militâncias e das práticas. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2014.

SILVA, Flavia F.; ALVIM, Mônica B. Narrativas plurais: masculino feminino, gesticulações humanas. In: SILVA, Sergio Luiz Baptista; PINHEIRO, Anna Marina Barbará (org.). **Nos babados da academia: reflexões sobre pautas emancipatórias**. 1. ed. Salvador: Editora Devires, 2019.

SIMAKAWA, V. V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. Salvador: Edufba, 2023.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o**

estado do conhecimento. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o/f9ddff4f-1708-41fa-82e5-4f2aa7c6c581?version=1.3>. Acesso em: 17 abr. 2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, (**Pode o subalterno falar?**. Trad. Sandra Regina Goulard Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governmento. **Currículo sem fronteiras**, v.5, n. 3, p.79-85, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares**: da disciplina para o controle. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf> Acesso em: 10 out. 2020.

SIMAKAWA, Viviane Vergueiro. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. Dissertação. Mestrado em Cultura e Sociedade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Miltons Santos. Universidade Federal da Bahia. Acesso em 20 de Junho de 2023.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Trad. Tomás Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

YORK, Sara. **Tia, você é homem? Trans da/na educação**: Des(a)fiando e ocupando os “cistemas” de Pós-Graduação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-guarduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2020.

YORK, Sara W.; NOLASCO, Leonardo. Escolas para todas, todes, todxs e todos: uma conversa preliminar sobre gêneros e sexualidades. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista; NOLASCO-SILVA, Leonardo (org). **Gênero e sexualidade na educação**: uma perspectiva interseccional. 1. ed. Salvador, BA: Editora Devires, 2022.

APÊNDICE A — ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

(Informantes/Participantes da pesquisa)

Etapas/Modalidade: Ensino Fundamental anos finais/Educação de Jovens e Adultos.

Lócus da pesquisa: Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida

Dia: ___/___/___ Horário: _____

Participante: _____

- Qual a sua ocupação?

- Onde reside? (Cidade, Campo, Povoado, Distrito, Localização).

- Qual sua idade?

- Com relação à etnia/raça como você se vê?

Objetivo: Utilizar a entrevista narrativa como fonte de análise das experiências que os discentes em dissidências na modalidade da Educação de Jovens e Adultos têm vivenciado entre o aprender e o saber no universo educativo e compreender de que forma esses estudantes participam da sua construção cultural na escola.

Procedimentos: Esclarecer os objetivos da pesquisa e a relevância da investigação para a comunidade escolar e local, a sociedade, a comunidade LGBTQIAP+ e para as ciências humanas. Em seguida, realização da aplicação da entrevista narrativa com questões geradoras de forma individualizada e descontraída, assumindo uma postura dialógica, interativa e participativa.

Questões Geradoras:

1. Aspectos gerais das(os) sujeitas(os) participantes.

- a) Como você se define em relação ao gênero e a sua sexualidade?
- b) Como se sente sendo um LGBTQIAP+?
- c) Ao longo da sua história de vida como foi pra você ser um LGBTQIAP+ dentro do universo do trabalho, com os familiares e com os amigos? De que maneira as pessoas observavam você?
- d) Fale um pouco sobre suas experiências de vida/escola antes de você começar a estudar na EJA? Houve mudanças na sua vida? O que te levou a estudar na EJA?

2. Os aspectos da ambiência ou do universo escolar

- a) Como você se sente no universo escolar e na sala de aula sendo um LGBTQIAP+?
- b) Quais as atividades desenvolvidas na escola você tem mais interesse? Por que essas atividades te chamam mais a atenção? Que tipo de atividade te despertaria mais interesse?
- c) Na sua opinião o que poderia ser feito na escola para que ela pudesse ser um espaço mais acolhedor para pessoas estudantes LGBTQIAP+? Como seria pra você ter uma professora ou um professor que tratasse dessas questões das sexualidades e das identidades de gênero na escola?
- d) Na convivência no ambiente escolar você já presenciou ou já vivenciou práticas homofóbicas? E com relação as professoras e aos professores você já vivenciou ou já presenciou alguma situação parecida?

3. Aspectos relacionados ao processo ensino/aprendizado na EJA

- a) Você teve conhecimento ou presenciou na escola ações de conscientização e respeito às pessoas LGBTQIAP+?
- b) Você já teve acesso a algum livro ou algum texto que falasse sobre gênero e sexualidade e de pessoas LGBTQIAP+?
- c) Qual a sua relação sendo um(a) estudante LGBTQIAP+ com seus colegas de turma/escola?
- d) Ao longo da trajetória escolar, a escola interferiu/contribuiu/prejudicou/ajudou na sua vida sendo um estudante LGBTQIAP+?

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Entrevistado(a): CH

Data: 08.09.22

Horário: 14:00

Local: Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida

Pesquisador: Então esta é a entrevista número 1, com C.H., ex-aluno do Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida, na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos. Então, C.H., essa entrevista faz parte de uma das etapas do meu trabalho de Tese, do meu Doutorado. Esta entrevista narrativa é parte fundamental da investigação do que me proponho pesquisar. Sendo assim, o objetivo dessa entrevista é a análise das experiências que vocês, enquanto alunos LGBTQIAP+ obtiveram durante os seus processos de ensino/aprendizagem na EJA. Portanto, como você faz parte desse processo, gostaria de conversar contigo sobre suas experiências, as quais serão direcionadas por meio de algumas perguntas, no intuito de que você possa recordar alguns momentos ao longo desses anos durante a sua vivência na escola. Quero te dizer que fique à vontade para responder ou não as perguntas, e também fique à vontade para falar o que vier a sua mente. Caso queira retomar ou retirar algo da sua fala, é só me dizer, tá? Como esse momento é muito importante, peço licença para que eu possa gravá-lo e te esclareço que será mantido o sigilo dessa entrevista. Quero dizer, também, que seu nome não será revelado em nenhum momento, tá? Tudo bem?

C.H: áaa, tudo bem... será um prazer contribuir com sua pesquisa.

Pesquisador: Eu que agradeço. Bem, para iniciarmos vou precisar de alguns dados seu. Hoje o qual é a sua ocupação? Quero dizer você trabalha, estuda...

C.H: Sou professor de Educação Física. Mas não dou aula em escola.

Pesquisador: OK. Você mora aqui mesmo na cidade ou em outro lugar?

C.H: Moro na cidade.

Pesquisador: Qual a sua idade?

C.H: tenho 25 anos.

Pesquisador: Você se considera branco, negro, pardo...

C.H: Sou negro

Pesquisador: Ok, CH! Bem, como você se define com relação a sua sexualidade?

C.H: Hoje eu me vejo como uma pessoa diferente ao mesmo tempo normal como outras pessoas, pois antigamente me sentia um peixe fora d'água, né, acha que eu era diferente que... eu não me cabia dentro da sociedade, por conta da sociedade ser preconceituosa discriminatória e eu me colocava sempre pra baixo nesse processo de me recriminar, de ser meu auto opressor dentro desse processo.

Pesquisador: Mas você se identifica dentro dessa classificação LGBTQIAP+ como?

C.H: Como gay

Pesquisador: E com relação ao seu sentimento de ser um LGBTQIAP+ na escola?

C.H: hoje ou quando...

Pesquisador: Quando você estava na escola.

C.H: Gente, o processo foi muito... triste eu passei por várias situações... muito... muito triste mesmo. Às vezes é até difícil de falar. Fui... fuiii... tive vários apelidos, né. Como bicha obesa, bicha gorda, primeiro por ser negro, acredito eu, por ser gay, por ser gordo tem vários estereótipos que vem aí que vieram agregando pra que as pessoas me colocassem nessa condição. Então assim éeeee... eu me recriminava muito, foi muito triste vários colegas me faziam bullying comigo. Uma vez uma professora chegou ne falou bem assim... ouve uma situação que ela quis comentar que jamais ia deixar o filho dela com um homossexual, porqueeee ela tinha medo, que ela jamais ia fazer isso. Isso me marcou muito pro resto da minha vida. Tive até que fazer terapia pra mim poder curar essa ferida, porque eu não conseguia chegar próximo de uma criança porque eu achava que a criança, que a minha opção sexual, a minha condição, meu posicionamento iria agregar de forma negativa naquela criança.

Pesquisador: E ao longa da sua história assim... éeee, nesse processo que você fala, você já se identifica como gay?

C.H: Sim... e era uma briga constante, uma briga minha com a sociedade, entende? Por conta dela opinarem e falarem por mim eeeee eu achar que eles estavam certo e eu ficava brigando o tempo todo comigo e com os outros aos meus redores.

Pesquisador: E... essa experiência que você teve com relação ao trabalho e a família você também se sentia assim?

C.H: Sim, até hoje... É tanto que hoje... É tanto que hoje eu não sou assumido para os meus pais, eu moro sozinho, mas não sou assumido para os meus pais. É, toda vez que meu pai bebia ele me agredia verbalmente e fisicamente. Chegou uma hora que eu não aguentava mais. Isso eu morando fora de casa, e aí o que eu fiz... vi uma situação que ocorreu dentro da minha casa, tava tendo um... uma... discussão entre

o meu pai e a minha mãe, vi que tava sendo demais, tava tendo uma agressão verbal e... ia acontecer uma agressão física, eu empurrei meu pai pra não acontecer a desgraça e ele me agrediu. Tirando esse fato existe outros fatores também que ocorreram, que toda vez que ele bebia, ele me agredia. Então eu identificava que ele não tava, não tava satisfeito com alguma coisa minha, então a bebida era algo pra poder ele me agredir, e nesse fato depois de acontecer tudo isso, eu falo do fato que aconteceu recentemente da agressão que ocorreu entre a minha mãe, éeee eu vi que tava demais. E ele tava, né, não só me agredindo, me agredindo... agredia meus outros irmãos e aí eu chamei a polícia, foi quando eu decidi chamar a polícia e desse dia pra cá ouve um respeito a partir dele, depois que tive esse posicionamento.

Pesquisador: Entendi. E na escola também era a mesma coisa? Também você se sentia assim? Você foi agredido aqui na escola?

C.H: Sim, várias vezes. Inclusive eu, eu, euuu... fui agredido verbalmente, fisicamente e uma, todas as vezes que eu ia para secretaria quem era a vítima, quem era o culpado era sempre eu.

Pesquisador: Você pode narrar um pouco sobre esse fato?

C.H: Aí, genteeee... é... eu não me recordo muito bem não! Mas assim... apelidos, apelidos as pessoas me chamavam muito de Joelma. Quando cheguei no ensino fundamental II, eu gostava muito de Joelma, então as pessoas me chamavam de Joelma, e eu não gostava que as pessoas me chamassem muito de Jeolma, porque eu não me encontrava ali, naquele padrão enquanto feminino então assim...eu ficava muito estressado e a forma de... de... de... revidar era xingamento. E aí como eu não tinha e não tenho até hoje não tenho, não consigo me defender e tanto que esses dias comecei a fazer *muay thai* pra me poder saber me defender. As pessoas sempre me agrediam e eu sempre chegava na escola, na, na, na... secretaria, na diretoria o culpado era eu. Por quê? Porque tenho os trejeitos, porque eu falo fino, porque eu gosto de Joelma. Uma vez uma colega minha, que hoje trabalhou comigo, mas... que trabalhou comigo, mas que hoje não trabalha mais e um dos diálogos que a gente teve foi que eu falei que eu sofri muito na escola, e ela falou bem assim: “você sofreu porque você quis, você sempre procurava”. Falava: “Ah, você, você ficava dançando Joelma, então você procurava.” Eu disse: Não, eu nunca procurei não. Quer dizer deixar de fazer algo que eu gosto é... procura uma agressão, física ou verbal? Você está enganada meu amor.

Pesquisador: É como se fosse uma afronta pra eles, né? Se incomodam por você fugir dos padrões do que é ser homem e do que é ser mulher.

C.H: Ahan!

Pesquisador: e assim, ainda, na época da escola, quais as atividades que você se identificava, ou que você gostasse mais?

C.H: ah, eu... gostava mais com artes, com educação física, português (falou com entusiasmo) amava português!

Pesquisador: E quais as atividades que você mais gostava e por quê? Qual te chamava mais a atenção?

C.H: Ah, eu, a questão de português, porque eu acho lindo a questão de você saber se comunicar, falar entrar e sair nos lugares e de arte porque é um prazer, a arte é livre, né? Então ela te dá essa liberdade de você, de você... de ser quem você é, não tem um padrão na arte, então é sobre isso.

Pesquisador: Ela te dá essa liberdade de você extravasar o que você queria em sua vida, seria mais ou menos isso, né? E assim C.H o que pra você poderia ser feito na escola pra que ela pudesse ser um espaço mais acolhedor. No caso para as pessoas LGBTQIAP+?

C.H: Então, primeiro passo, acredito eu, que seja a questão da afetividade, né? Ser mais acolhida essas pessoas que são LGBT. Existe um tabu muito grande e que... em ser LGBT, né? E acredito eu que as escolas precisaria ter políticas pra poder tá capacitando os professores para poder colocar esse grupo incluído entre... na escola na verdade.

Pesquisador: Beleza. E na sua convivência, nesse ambiente escolar, você presenciou ou vivenciou práticas LGBTfobicas com você ou com algum outro colega, na época em que você estava na escola?

C.H: Sim, de viadinho... (longa pausa)

Pesquisador: E quando acontecia isso qual era o posicionamento do professor?

C.H: Ô, já teve professor de chegar e pega as suas dores e colocar no peito e falar que aquilo, que... que tava machucando o indivíduo e te machucando, né? Mas já teve professores que de que... de colocar um LGBT pra fora. No caso eu. Já aconteceu deu ir pra fora e meu colega ficar na sala, porque eu estava errado. Então eu acho que aí é uma prática aí homofobica. A desigualdade já começa por aí, né. Você apontar é o erro de uma pessoa LGBT, enquanto o hetero fica impuni.

Pesquisador: E você acha, ao seu ver que as professoras e os professores eram preparados para trabalhar com essas questões em sala de aula?

C.H: Não. Não eram preparados.

Pesquisador: E a escola em si?

C.H: Não. Também não.

Pesquisador: Você nunca presenciou uma ação, algum projeto, uma atividade...

C.H: Não. Nada, nada, nada, nada. Nenhuma, nenhuma ação relacionada a esse grupo, nem com o grupo LGBT, nem com, com outras raças, com outras etnias, nunca presenciei não.

Pesquisador: Certo. Éeee, você se lembra de algum livro, ou de algum texto que discutisse ou falasse sobre sexualidade ou sobre pessoas LGBT? Você se lembra de algum professor ter trazido?

C.H: Sim, sim...

Pesquisador: Você contar um pouco sobre isso?

C.H: Sim, sim... éeee... em uma aula é um professor trouxe isso. Ele trouxe um vídeo e uma entrevista com Pedro Bial falando sobre corpos, falando sobre a... desmistificando, né, o que é ser uma pessoa LGBT, né? Foi muito bom, porque dali eu me entendi enquanto LGBT, daí que fui me descobrindo e me colocando nessa sociedade.

Pesquisador: Então você acha que a escola e os professores trabalhando com essas questões, com atividades, com vídeos, você acha que te ajudou nesse processo de identificação e de descoberta?

C.H: Sim. Sim. Sim...

Pesquisador: Você que estaria mais preparado para enfrentar essas questões na vida.

C.H: Sim, fortalecia. É, logo no... desculpa! Quando você falou sobre algumas ações que escola fizeram, eu falei que não. Mas aí você me, me perguntando sobre essa outra pergunta. Me veio essa ação, que não foi... foi uma aula diferencial de um professor, não foi em conjunto. Foi algo diferencial acho que o professor trouxe uma didática diferente do que já estávamos acostumados, pra saímos da rotina. Então foi por isso, que através dessa atividade que eu me encontrei enquanto LGBT.

Pesquisador: Ok. E ao longo de sua trajetória escolar você acha que a escola contribuiu ou interferiu em sua história de vida, enquanto aluno LGBT?

CH: Bem, trouxe muitos traumas, né? Até hoje vivo fazendo terapia pra poder curar esses traumas da vida, né? Que a escola trouxe.... até recentemente estava conversando com meu parceiro que eu tava muito na defensiva e fui procurar na terapia porque eu estava assim e... eu tive vários relacionamentos abusivos, um deles foi na escola de tá com uma amiga e ela não gostar da minha opção, da minha condição, mas tá ali para agradar ela, entende? Então, assim tive vários relacionamentos abusivos de me colocar pra baixo e de colocar a outra pessoa pra cima, colocar ela no pedestal.

Pesquisador: É como você se diminuísse para poder se sentir aceito naquele espaço. E com relação a aula de Educação Física que você falou, o que te agrava?

C.H: Ah, eu gostava daaaa aula... primeiro que eu não gostava de jogar futebol com os meninos, daí eu já sofria um *bullying* por conta disso, porque os meninos eram super agressivos eu gostava de jogar futebol com as meninas que já tinha um preconceito muito grande me relacionar com, com... as meninas em questão de futebol. É, eu gostava mais de brincar de bandeirinha, éeee tive sérios problemas com o vôlei por ser baixo, nunca consegui jogar. Só comecei a jogar vôlei depois de grande.

Depois que eu fiquei adulto, aí eu conheci vôlei, depois da minha profissão também, mas eu gostava mais da prática do lazer, das brincadeiras...

Pesquisador: A escola naquela época separava o que é de menino e o que é de menina nas aulas de Educação Física?

C.H: Sim, fazia.

Pesquisador: E hoje, você acha que exista esporte para meninos e para meninas?

C.H: Não.

Pesquisador: Me fala mais um pouco sobre a sua experiência na escola, você se recordou de mais alguma coisa sua, ou algo que você vivenciou.

C.H: Tem uma situação que hoje ele é um LGBT, acho que casado, mas que lá atrás ele me colocou pra baixo, me recriminou, me chamando de viadinho, me colocando vários apelidos e hoje ele é um LGBT. Mas hoje eu entendo porque que ele me recriminava, porque ele também não era aceito na sociedade. Então assim foi uma situação que... marcante em minha vida e... a gente hoje não somos amigos, não nos falamos porque eu acredito que ele tenha uma culpa, existe algo lá atrás que enfim não falou comigo, mas quando eu a vejo eu observo que fica tímido quando me vê porque ele é... se encontrou hoje um LGBT, me recriminava na escola.

Pesquisador: E como você vê a escola hoje, digo de que forma ela contribui para a formação das pessoas LGBTs?

C.H: Nossa, a escola hoje é primordial pra poder você formar um indivíduo, né? De saberes... de estrutura em questão de conhecimento porque assim, existe muito preconceito fora da escola, existe muitas pessoas leigas sem conhecimento nenhum. Então, enquanto os professores, enquanto profissionais da área de educação eles deveriam éeee, firmar, fortalecer mais atividades para poder empoderar esses indivíduos aí.

Pesquisador: Você falou que um professor havia desenvolvido uma atividade sobre essas questões. Para você assim, seria interessante que os professores desenvolvessem esse tipo de atividade e como seria uma atividade interessante sobre as questões de identidade de gênero e de sexualidade na escola?

C.H: Bom, eu acredito que trazendo atividade diferentes, como videoaulas, classificando esses corpos aí. Éeeeeee, fazendo uma semana de debate de discussão, né? Trazendo a sociedade também para poder tá acompanhando esse processo, porque além de você trazer conhecimento para esses alunos que estão dentro da escola, poderia também trazer a sociedade, né? Como um todo pra poder também tá agregando esse conhecimento para poder também tentar diminuir esses preconceitos, a discriminação, as agressões físicas e verbais dentro da sociedade.

Pesquisador: Ok, CH! Chegamos ao final das perguntas, quero agradecer por sua participação eeee você gostaria de falar mais alguma coisa que você tenha lembrando ou que te motivouuu, ou que você se emocionou...

C.H: Bom, o que me emocionou foi ter voltado lá no passado, voltar lá...lá, né? De como eu me descobri um LGBT, já me relacionei com mulher, né? E aiii, não cheguei no ato sexual, eu sentia prazer, mas ali eu não, não...me encontrei e voltar essa experiência toda lá do passado, me emocionou hoje e poder reviver e me mostrar que hoje eu sou forte e que hoje eu posso e que é um direito meu está, enquanto um LGBT, na sociedade, as pessoas têm que aceitar.