



CORPOS [HUMANOS] SEM DIREITOS [HUMANOS]: O QUEER NA FORMAÇÃO E A CURRICULARIZAÇÃO DE DIFERENÇAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Leonardo dos Santos Silva¹
Rafael Lesses da Silva²
Joacir Marques da Costa³

Resumo: Diante de abordagens contemporâneas sobre o corpo e seus reflexos nos processos educativos, os discursos de Direitos Humanos têm se tornado protagonistas nos debates acerca das investidas educativas progressistas. Percebendo as múltiplas vertentes de análise de artefatos educativos, como o currículo, nos interessa a sua correlação com as noções conceituais de gênero e de sexualidades e, por isso, acionamos pressupostos epistêmicos da teoria queer. Isto posto, nos apoiaremos em rastros e pistas cartográficas para enveredar por um currículo desobediente, questionador, entranhado, multifocal, preocupado com princípios dos direitos humanos, especialmente na formação docente e nas suas reverberações na Educação Básica.

Palavras-chave: Educação; Direitos Humanos; Currículo; Teoria Queer.

INTRODUÇÃO

Numa história recente de preocupação com a formação docente no Brasil, viabilizada pela prática da democracia, compreende-se o cenário complexo dos processos educativos, os quais estão condicionados à uma racionalidade neoliberal e suas maquinarias de funcionamento em prol da competitividade, concorrência e individualismo. O cenário se quer mais inclusivo de diversidades e de diferenças, todavia nos encontramos no paradoxo da própria formação humana viciada em fazer a/o outra/o ser do jeito que a gente quer, limitando nosso olhar para o que a/o outra/o é. Produzir processos formativos marcados por um campo curricular que reconheça a diferença requer atitudes apartadas de conservadorismos e essencialismos, demanda o entendimento de quais humanos merecem ter direitos, pleiteia caminhos de experimentações, sob os quais estamos a nos arriscar timidamente ainda.

Tem-se discutido sobre [im]possibilidades de formatos e caminhos a se escolher para uma satisfatória, eficiente e produtiva formação docente. Seja na Pedagogia e/ou em outros cursos de licenciatura, reitera-se quais alternativas modificariam substancialmente o currículo e quais poderiam valorizar social e culturalmente a profissão. Flertar com estas questões exige

¹ Doutorando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante nos Grupos de pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq" e "Corponectivos em Danças/CNPq". Bolsista Demanda Social/CAPES. E-mail: ssantosleonardo90@gmail.com

² Doutorando em Educação (PPGE/UFSM-Brasil). Integrante do grupo de pesquisa: "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. E-mail: lessesrafaeldasilva@gmail.com

³ Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Professor/Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM) e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG/UFSM). Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM). E-mail: costa.joacir@ufsm.br



uma análise de discursos conservadores e reacionários inflados nos últimos anos e de bases estruturais da sociedade brasileira.

A profissão docente é cercada de simbologias, signos e de expectativas incontáveis, trazidas de formas homogêneas de ensinar ou de ações transgressoras. Há professores/as que se encarregam de “passar o conteúdo”, como estratégia de manutenção de uma pedagogia liberal, e há professores/as tendenciosos/as a operar práticas pedagógicas mais próximas de um currículo pós-crítico da educação, em que temas-noção como raça, gênero, sexualidades, diferenças, poder, são percebidos como indissociáveis do dia a dia de processos educativos. Assuntos tensionados, por vezes, pelo corpo docente através das fendas do currículo. Nesse movimento docente, ao qual o corpo escolar também é tramado, ambas perspectivas de práticas educativas podem ser valorizadas. Entretanto, não se pode eximir das complexidades das relações humanas e da consideração de que os corpos estudantis sempre são outros, de que as experimentações em sala de aula podem [talvez devam] ser corrompidas por culturas dissidentes, arrefecidas frente a uma transmissão vertical de informações.

Entender que as construções sociais fazem parte da dinâmica escolar demanda, não só de docentes, mas da comunidade escolar (Estado, dirigentes, conselhos, familiares e/ou responsáveis), disponibilidade de escuta-sentir e de expansão de noções conceituais entranhadas na sociedade. O corpo, como agenciador de atividades humanas, é território de regulação social, conduzida por normas, performatividades, regras e convenções criadas, perpetuadas e transformadas, sejam de forma sutil ou de forma massiva. É no corpo que dispositivos de gêneros e de sexualidades estão sob vigilância constante nas sociedades modernas, ou seja, é num conjunto heterogêneo de leis e instituições, práticas e coisas, palavras e textos, ditos e não ditos que as relações de poder transbordam no corpo, - poder não no sentido da noção de repressão, mas sempre da produção em igual medida daquilo que ele proíbe (COURTINE, 2013).

É nesse território que performatividades escorrem/deslizam, assumem movimentos, ditos e não ditos; é aqui que os processos educativos também são acionados, aconteçam eles nas famílias ou nas instituições escolares. Ao corpo que ousar transitar por vias “inesperadas” serão requeridas adaptações a um sistema-norma, será compelido à tecnologias de si no disciplinamento de suas condutas e na padronização de suas práticas. Diante do olhar de repressão “aqueles que vigiam e ameaçam as inadequações e os inadequados - não conseguem perceber que existimos para além do *isto* ou *aquilo*” (SARA WAGNER YORK; NOLASCO, 2022, p. 17).



Nesse sentido é que se encontram as dificuldades de se trabalhar objetivamente nas escolas de Educação Básica questões de gênero e de sexualidades, dada as problemáticas sobre corpos “livres” e possíveis desobediências às normas. Poderíamos suspender os seguintes questionamentos: Como uma formação docente pode ser experimentada por marcadores sociais e culturais da diferença? Por que a escola contemporânea ainda tem medo/aversão aos temas-não de gênero e de sexualidades? De que maneiras produtivas e contínuas estes conhecimentos podem percorrer os espaços escolares, mesmo com movimentos ultraconservadores e políticas públicas, senão ineficazes, frágeis? Quais humanos são direitos, e quais direitos são humanos?

METODOLOGIA: CAMINHOS INQUIETOS

Estamos a tratar de diversidade e diferença, produção e fabricação de identidades, logo, um campo plural, polissêmico e fugaz. A inquietude propositada pelos campos de estudos de gênero e de sexualidades, alinha-se ao desenho epistemológico cartográfico pós-crítico em que a verdade é suspeitada e reinventada, e que o “discurso tem uma função produtiva naquilo que diz” (MARLUCY ALVES PARAÍSO, 2021, p. 30). Com isso, “nossas” estratégias analíticas e metodológicas perseguem as tramas discursivas e seus funcionamentos nas relações de poder e de subjetivações, agenciando os duelos e as conciliações inevitáveis.

Indubitavelmente as pesquisas no campo da educação vêm, durante os últimos tempos, modificando tanto as práticas educativas como os próprios modelos de se pesquisar, em que ambas, como instâncias importantíssimas para a construção de bases conceituais e teóricopráticas de seu escopo científico, mostram-se disputando em arenas discursivas. Convém demarcar que o campo da educação é mutável e tende a acompanhar as necessidades e demandas do presente tempo, sejam elas do campo social, cultural, político e “mercadológico” indo ao encontro de noções neoliberais. Nesse movimento mutável, a produção de conhecimento em Educação fortalece seu campo epistemológico e também contribui para uma formação docente para atuação na Educação Básica.

Obviamente que ao tratarmos de formação docente estamos, também, a tratar de processos formativos mais amplos, em que o campo educativo se expande para além do educacional institucionalizado. Sublinhamos a concepção do educativo uma vez que o operamos em diversas esferas da sociedade, esta responsável por co-produzir e co-formar sujeitos. Numa proposta de retroalimentação, acionaremos os conceitos de co-formação e co-produção como mote de análise dos processos aos quais estamos dialogando. Na sua



conceituação, a co-formação, segundo Paola Bacchetta (2009), permite “nos tirar da binaridade visível/invisível e tornar acessível analiticamente um continuum que se espalha do hipervisível ao visível, ao invisibilizado, e ao invisível de maneira concomitante.” (PAOLA BACCHETTA, 2009, p. 56). Desta forma, tal contribuição nos ajuda na compreensão de que somos, cotidianamente, corresponsáveis pelas ações de manutenção de práticas excludentes e de uma perspectiva normativa para os corpos.

De forma complementar, a ideia de co-produção nos permite perceber que nossos corpos estão inscritos nos processos de normalização das práticas formativas e educativas, permeadas por um currículo engessado, “na medida em que nas diferentes inteligibilidades sugerem uma dinâmica particular em que co-formações de poder solidificam, dissolvem, re-solidificam, e continuam a circular” (BACCHETTA, 2009, p. 59). Nesse ínterim, necessitamos acionar prerrogativas transgressoras para os currículos, das práticas socioculturais e das formações educativas quando das nossas co-participações.

Destarte, consideramos que o educativo, assim como o entendimento de “currículo como cultura e ação política” (MACEDO, 2021), convoca uma amplitude de situações socioculturais que não se restringe à escola ou à educação formal, mas que por ela o também o faz. Ou seja, torna-se perceptível observar que nos cursos de formação do corpo docente, alguns temas são colocados à revelia de assuntos considerados importantes para os processos de ensino e de aprendizagem, em que “o formativo é configurado, portanto, por escolhas simbólicas e políticas, eticamente orientadas” (MACEDO, 2021, p. 23). Nessa perspectiva,

[a] escola não tem para onde fugir, e por mais que ainda tente se eximir, silenciar e invalidar corpos LGBTQIA+, se põe num jogo performativo onde todos os dias corpos e corpos estudantis performam suas existências, que desabrocham e povoam as experiências educativas (SILVA, R. 2023, p.75).

Fomentar atos de currículo e fecundar experimentações formativas está tramado na tensão e composição das arenas educativas com os corpos dissidentes e marginalizados. A escola, particularmente, é um terreno de alianças, disputas, discursividades e performatividades que demarcam a [re]existência de corpos LGBTQIA+, que podem ser lidos como *corpolíticos* até mesmo no silêncio.

O QUEER COMO MEDIADOR DE DIREITOS HUMANOS

Quando pensamos em Direitos Humanos podemos estabelecer relações com a noção de dignidade humana, pavimentada diante do direito a saúde, educação, trabalho, saneamento básico, habitação, alimentação, liberdade de expressão, lazer, opinião e liberdade religiosa,



enquanto leis de direitos que perpassam e envolvem universalmente, sem discriminação, a todos/as os/as humanos/as. Contudo, por vezes a percepção é que os direitos humanos parecem se situar numa dimensão utópica, ao menos quando os analisamos no sentido de homogeneização de “todos os humanos”, sem considerarmos, como no caso do Brasil e América Latina, as profundas desigualdades da periferia do capital e da desatenção a marcadores sociais de gênero, classe e raça. Talvez, para esse movimento de “percepção real” não seja necessário sobrevoar terras estrangeiras, afinal, se voltarmos os olhos para o Brasil, enquanto país constituído por inúmeras formas de corpos e realidades, perceberemos as lacunas existentes e os esforços para modificar tal cenário. Isso não nos afasta da luta por “direitos humanos”, e também não nos afasta da pergunta “para quais humanos?”

Diante das demandas socioculturais contemporâneas, como vimos afirmando, as nuances presentes nos debates sobre gênero, sexualidades e educação estão alocadas em pontos distintos de uma matriz discursiva, mas que direciona para o mesmo lugar: o corpo. À medida que estabelecemos que o corpo é o lócus de pertencimento discursivo das identidades de gênero e das expressões das sexualidades, assim como os processos educativos, admitiremos as instabilidades e as mutações de conceitos e de práticas sociais, pois “tais informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular: são transformadas em corpo” (HELENA KATZ; CHRISTINE GREINER, 2005., p. 130). Para compreender que estamos tratando o corpo enquanto estado provisório e passível de transformação contínua, nos apoiaremos nos pressupostos das teorias queer e de uma pedagogia queer.

Rabiscamos que as teorias queer não são um bicho estranho de sete cabeças. Bem, para alguns talvez sejam! Todavia, demarcamos e tensionamos o queer como possibilidade subversiva de escorrer, escapar, transitar entre/com as performatividades, dos corpos/as/es, seus discursos, silêncios e relações dos sujeitos com as coisas do mundo. Ao voltarmos o olhar diante das reflexões sobre as dinâmicas sociais a que os gêneros e as sexualidades estão inseridas na cultura, acionaremos os escritos da teoria queer para ressignificar o que entendemos sobre corpo e educação. A teoria queer ou os pressupostos queer, enquanto arcabouço epistêmico, se instaura numa vertente desestabilizadora das certezas enraizadas na sociedade e nas inferências dicotômicas a que estamos acometidos. Ao buscarmos trajetórias diferentes para entender as corporalidades e a educação e na busca por reformulações epistêmicas, os pressupostos queer nos oferecem, para além de uma perspectiva desnaturalizante dos corpos, possibilidades de refletir sobre visitar algumas noções sobre as instâncias formativas (SILVA, L. 2019).



A teoria queer, enquanto um empreendimento desestabilizante, converge diferentes abordagens teóricas e conceituais para complexificar suas estratégias e suas intenções, pois

[p]or não ser incentivado à fixidez o queer possibilita reelaborações, reconstituições e retroalimentações contínuas sem necessariamente determinar algo. O queer vai abarcar, por exemplo, os corpos que destoam das normatizações, sejam elas de cunho heterossexual ou de uma lógica normativa identitária LGBT (SILVA, L. 2019, p. 56).

Dessa forma, as interpretações oferecidas nas proposições queer contribuem para um entendimento amplo sobre Direitos Humanos e o mais relevante para esse texto: que corpos são considerados humanos e para quem são destinados os direitos humanos? Ao sermos afetados pelo interesse de discursos sobre “os” humanos e sobre humanidade, nos defrontamos com nós mesmos, esbarramos em nossas “fragilidades” e “verdades” que também nos constituem. Talvez, sejam nesses movimentos que iremos perceber que diante das nossas individualidades, desejos, performatividades e discursos somos incompletos e estranhos às normas estabelecidas, mas cientes de que há uma demanda premente sobre legislações próprias para salvaguardar alguns corpos. Concordamos com Berenice Bento (2017) ao perceber que “humanidade e o ser humano não são autoevidentes.” (p. 24), com isso, aos nos debruçarmos sobre uma prática discursiva de Direitos humanos pretendemos

[t]ensionar a compreensão do que seriam direitos humanos é pôr transviadas em evidência uma guerra que é travada todos os dias por seres que estão fora da festa celebratória da humanidade. A humanidade não está pronta. É um projeto racializado, genericado, sexualizado. (BERENICE BENTO, 2017, p. 24-25).

Ao reiterar a necessidade de uma urgência de afirmações corporais como forma de re-existência, estaremos reivindicando que todas as pessoas sejam consideradas humanas nas suas esferas sociopolíticas e culturais, nos inclinamos a também pensar naqueles/as que frequentemente são arrastados para a borda da sociedade, que necessitam requerer e reconquistar diariamente “seus” direitos humanos. Nessa perspectiva, denunciemos que se perdura “uma distinção entre vidas que são dignas de serem vividas e vidas que devem ser destruídas” (JUDITH BUTLER, 2018, p. 42) e por isso a necessidade de repensarmos, a partir de proposições *queers*, quem tem direito à vida (com suas complexidades), mas localizadas no lugar do humano.

No que tange ao processo educativo, as inferências dos direitos humanos são ainda mais latentes. Especialmente na educação formal, as estratégias de proposições sociopolíticas que reduzem os danos de uma sociedade capitalista e neoliberal são intensamente debatidas, na



mesma proporção da limitação de alguns assuntos, como os de gênero e de sexualidades. As vertentes que buscam trabalhar com direitos humanos no campo educativo estão na mesma linha da teoria queer, quando “sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência” (GUACIRA LOURO, 2015, p 53-54).

Uma parcela significativa da sociedade presume, num senso comum, que os direitos humanos ora servem para mitigar a fome e as desigualdades socioeconômicas ora para proteger corpos que estão marginalizados, como forma de atenuar suas punições e vilipendiar seus delitos. O que narrativas desta mesma esfera social pressupõe, através da máxima “*bandido bom é bandido morto*”, se restringe a grupos específicos, invisibilizados pelas marcas do racismo, lgbtphobia, classicismo, intolerância religiosa, etc. Quando os delitos são praticados pela branquitude, de classe média/alta, de família conservadora, os atenuantes jurídicos são relevantes e usados na forma de minimizar o crime, sugerindo um desvio inesperado para aquela pessoa detentora de humanidade. Nesse ínterim, por vezes hipócrita, percebemos que há corpos humanos constituídos de uma humanidade incontestável e outros que estão na busca primária de visibilidade, lutando por identidade e reivindicando uma morada no lugar de humano.

Ao considerarmos que os processos educativos e os currículos precisam reformular suas percepções sobre o que é ser humano e o quão enxergamos humanidade nos outros corpos/as, necessitamos acreditar que, assim com a teoria queer, o currículo como “um elemento da organização do processo educacional, um olhar atento sobre sua articulação dentro do próprio sistema educativo pode localizá-lo como mediador na interação entre política educacional e os anseios da sociedade” (MOLINA, 2008, p. 58). Por conseguinte, potencializamos a formação docente, as didáticas, as metodologias e as pedagogias, reconhecendo que corpos/as são mediados e transpassados por marcadores sociais e culturais como gênero, sexualidades, raça, classe social...

Para tanto, assumimos, assim como a teoria queer, o atrevimento de questionar e desobedecer o já dado, escolhido como norma a ser seguida, “imitada”, provocando estranheza e abalos numa estrutura composta pelos/nos documentos institucionais, nas formações docentes nas licenciaturas, nas compreensões “restritas” sobre gênero e sexualidades, assim como na busca por desnaturalizar e desessencializar os/as corpos/as e insultar a cisheteronormatividade e suas influências no campo educativo.



CISTEMA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ao estarmos enredados por uma matriz discursiva de um sistema branco-patriarcal-cishetero que, historicamente, se coloca como a regra, e tudo que dele discordar é posto à margem, ao discurso da “anormalidade”, reivindicaremos o anormal, abjeto, estranho como possibilidade de educação. Infelizmente “[...] quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista. Quando algo se apresenta como neutro, como “científico”, deve-se desconfiar de que foi feito em uma perspectiva masculina, branca, ocidental, cristã e heterossexual” (MISKOLCI, 2012, s/p.). Tais noções não ocorrem na Educação Básica (educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio) de forma isolada, pois se mostram enquanto um reflexo-demarkação da não presença ou da superficialidade nos cursos de formação dos corpos docentes.

É perceptível que, mesmo com intensos debates, a defasagem de componentes teóricos, práticos e conceituais que contemplem as questões de gênero e sexualidades na maioria dos cursos de licenciatura é uma constatação. Entendemos que as demandas docentes e das formações docentes estão em acúmulo de tarefas, desvalorização profissional e de ataques constantes à docência transformadora. Contudo, há assuntos que demandam esforços contínuos para acolher o máximo de corpos possíveis e preservar as suas (re)existências, em que “[...] os cursos de formação de professores não têm aberto a chance para atender às problemáticas do nosso tempo, tornando a formação apenas burocrática e perspectiva, sem vinculação com a educação enquanto potência” (CORRÊA, FERNANDA MONTEIRO RIGUE; TASCIELI FELTRIN; MARIA A. S. SOARES., 2019, p.19).

Destarte, convém reconhecermos a escola como espaço de “validação” de performatividades e discursos, de uma arena de luta constante por aqueles/as que não “correspondem” ao padrão esperado. Afinal,

[n]a vida social, mas sobretudo na escola, aprendemos as formas coletivamente esperadas de ser por meio da perseguição às maneiras de agir e ser rejeitadas socialmente. Na esfera do desejo e da sexualidade, a ameaça constante de retaliações e violências nos induz a adotar comportamentos heterossexuais (MISKOLCI, 2012, s/p.).

Poderíamos suspender questionamentos na intenção de pavimentar vias possíveis de pensarmos a arena escolar e o currículo, sem cair na condução e direcionamentos dos corpos e corpos estudantis que não “correspondem” a heterocisnormatividade para a borda da segregação e invisibilidade. Questionar nossa prática pedagógica talvez possa ser o movimento inicial. Neste seguimento, “como profissionais da educação costumam testemunhar, são meninos



femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam um gênero distinto do esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no âmbito escolar” (MISKOLCI, 2012, s/p.).

Gênero e sexualidades, assim como os processos de formação educativa, pertencem ao corpo (pessoa) e por isso é desanimador refletir sobre suas faltas nas formações acadêmicas, que vão reverberar nas atuações cotidianas nas escolas. Faz-se importante indicar como entendemos o corpo. Na sua complexidade, o corpo é percebido como lócus de expressões e de identificações produzidas nas inter-relações com a sociedade, a cultura e natureza, sendo “(...) o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. [...] A informação se transmite em processo de contaminação” (HELENA KATZ; CHRISTINE GREINER, 2005, p. 131). Essa ideia ratifica a concepção de que não somos corpos fragmentados, mas um processo contínuo de inferências motoras e mentais, sem que haja hierarquia entre corpo e mente. Distorcemos, assim, uma concepção normativa sobre uma linearidade presente no sistema sexo-gênero-sexualidade (GAYLE RUBIN, 2017), em que o corpo segue trajetórias universais e imutáveis numa lógica binária e reprodutiva.

A não presença de temas inerentes às relações pessoais, como identidade de gênero e as identificações/expressões sexuais, no desenvolvimento intelectual e profissional de ingressos/egressos dos cursos de graduação, fortalecem as opressões como homo/lesbo/transfobia, machismo, misoginia, já que não busca uma transformação dos conhecimentos adquiridos pelas lógicas heterocisnormativas e do aparato social para manter uma heterossexualidade compulsória.

Articular processos de aprendizagem, nas formações em dança, que saiam da lógica normativa, especial e principalmente sobre gênero e sexualidades é permitir outras abordagens sobre e com os corpos, elaborando novas maneiras de relação com outras pessoas, contribuindo para uma futura atividade docente atualizada, contextualizada e afetiva (SILVA; LENIRA RENGEL, 2019, p. 259).

É latente que na atualidade, inclusive em debates para promoção de políticas públicas em Educação, gênero e sexualidades são temas abordados em diferentes e diversos campos, como foram os casos das construções dos Planos de Educação (Nacional, Estaduais e Municipais) e na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que movimentos como o Escola Sem Partido buscou extinguir qualquer menção a esses temas e impulsionou a candidatura e eleição presidencial em 2018.

Em contraponto, uma parcela de profissionais e especialistas da área educacional lutou para a implementação de tais temas nos processos de curricularização dos sistemas de ensino,



apontando como imprescindíveis à relações entre Educação e Direitos Humanos. Ainda, sublinha-se que já são encontrados nos currículos escolares uma educação voltada para gênero e sexualidades, seja no chamado “currículo oculto”, seja de formas explícitas nas dinâmicas do cotidiano das escolas. Isto posto, a “novidade” seria a abordagem trabalhada que, por entender como possibilidade salutar no momento, evocamos e discutiremos à frente: a pedagogia queer.

Essa configuração educativa, normatizada e tradicional, é baseada em ensinamentos religiosos, jurídicos e médicos em que há padrões de como viver e de como ser autenticado enquanto pessoa. Tal empreendimento busca manter as lógicas de normatização e normalização, ou seja, de criar normas e de construir o “normal”, em que mulheres e homens só serão qualificados sendo pessoas dentro da cisgeneridade, determinados como “os normais” e sua sexualidade compor a heterossexualidade, principalmente numa performance da reprodutibilidade da espécie. As disputas de narrativas, nos mostram fortemente que

se por um lado as políticas educacionais vêm inovando ao trazer para o debate o incentivo à prática da diversidade e das diferenças, por outro, os sujeitos que a fazem ou que nela se fazem, estão entrelaçados em amarras simbólicas, pensamentos e atitudes normalizantes e sofrem dificuldades para realizar grandes rupturas de paradigmas (ANA PAULA SEFTON, 2013, p. 25).

Afinal, se há uma fragilidade nas formações de profissionais da educação para gênero e sexualidades, a consequência direta é a permanência de normas e configurações regulatórias que buscam, pelos comportamentos e performatividades ditos corretos de ser homem e mulher e de expressão dos desejos afetivo-sexuais, formatar corpos. Ou seja, não há como separar as subjetividades das práticas profissionais, confirmando-se, assim, que sem uma devida atualização sobre conceitos e nos recondicionamentos e retroalimentações discursivas, a superficialidade se mostrará potente. Assim, pessoas com atitudes machistas, homo/lesbo/bi/transfóbicas certamente irá reproduzir tais ações enquanto docentes, produzindo espaços educativos calcados em alegorias restritivas e normativas de alijamento de performatividades e do pulsar da (re) existência dos corpos e corpos LGBTI.

CONSIDERAÇÕES INSTÁVEIS, PROVISÓRIAS E NADA FINAIS

As ações educativas, especialmente aquelas que se dizem contemporâneas, são possibilidades de retratar ou de subverter a realidade, portanto não devem rejeitar que nas suas investigações pedagógicas e metodológicas, gênero e sexualidades são demandas básicas para desenvolvimento de uma educação pautada pelas diferenças. Observadas como um emaranhado de criações fantasiosas sobre as constituições corporais, onde as mulheres cis já performam uma



ideia etérea e de submissão ao homem (seja na figura paterna ou na espera de um príncipe para sobreviver), pois mostram as facetas escondidas por trás do machismo e de uma sexualidade condicionada ao heterossexual. Assim, diante deste cenário se demarca a existência de escolas destinadas somente para meninas, espaços por vezes, sublinhados pelo slogan de “escola de princesas” tendo suas “pedagogias” ancoradas numa pseudo “essência” “feminina” onde a formação desse corpo e sua performatividade restrita transita entre submissão (aos afazeres domésticos) e passividade (na relação com o masculino).

Da mesma forma, as sexualidades ditas desviantes surgem como propulsoras de processos educativos e curriculares provocando estranhamento naquilo que é percebido como natural e imutável. Talvez, esse movimento exija o reconhecimento de uma diversidade plural, constituída por identidades e o pulsar da (re)existência dos corpos e corpos que povoam e constituem arenas sociopolíticas e culturais.

De mais a mais, quais são as dificuldades encontradas na inserção de tais assuntos nos cursos de graduação de licenciaturas, de forma contextualizada, contínua e gradual? Gênero e sexualidades são constituintes dos mesmos corpos em que os processos formais de educação estariam debruçando suas práticas, teorias, esforços e tempo, então porque é dispensável nas matrizes curriculares, assim como nas discussões docente-discente, uma institucionalização desses debates?

Uma educação que considere gênero e sexualidades como assuntos integrantes da sua produção curricular é, por (re)existência, uma educação conflitante. Os aprendizados a partir do mínimo contato que seja, implodirão um *cistema* que insiste, resiste e persiste, estabelecendo dobras com algum tipo de modificação e desobediência epistêmica, em que a tônica se dará em torno do *corpo humano, humano direito e direito humano*.

REFERÊNCIAS

BACCHETTA, Paola. Co-formações/Co-produções: Considerações sobre o Poder, Sujeitos Subalternos, Movimento Sociais e Resistência. In: TORNQUIST, Carmen et al. **Leituras de Resistência: Corpo, Violência e Poder**. Vol. 1. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

BENTO, Berenice. **Transvia@s: gênero, sexualidade e direitos humanos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

COURTINE, Jean-Jacques. **Decifrar o corpo: pensar com Foucault**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2013.



CORRÊA, Guilherme Carlos *et al.*, Racismo, machismo e homofobias: questões para educadores. In.: FELTRIN Tascieli, RIGUE Fernanda Monteiro, BATISTA Natália Lampert. **A formação de professores no Brasil: historicidade, subjetividade, gênero, professoralidade e docência tradicionais e contemporâneas.** 2 ed. - Rio de Janeiro. Dictio Brasil, 2019.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** São Paulo: Annablume, 2005.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Escolas como espaços-tempo de políticas singulares de currículo e formação. MACEDO, Roberto Sidnei. (Orgs.) **Tomar partido da escola e dos seus educadores: do escárnio político da escola sem partido à dignidade da escola autorizante.** Salvador: Edufba, 2021.

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil.** 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2008.

MISKOLCI Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** 2º Ed. Autêntica, 2012. SILVA Rafael Lesses da. **O que pode o gênero no cinema? Efeitos deformativos no currículo escolar.** 2023. 83f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

YORK, Sara Wagner; NOLASCO Leonardo. Escolas para todas, todes, todxs e todos: uma conversa preliminar sobre gênero e sexualidades. In: YORK Sara Wagner; SILVA Sergio Luiz Baptista da; SILVA Leonardo Nolasco. **Gênero e sexualidade na educação: Uma perspectiva Interseccional.** 1 ed.- Salvador /BA: Devires, 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-45.

RUBIN, Gayle. **Políticas do Sexo.** Tradução Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

SEFTON, Ana Paula. **Prática Docente e a Socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre as estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade.** 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, Leonardo dos Santos. **Gênero e sexualidades nas licenciaturas em Dança da UFBA: Por e para uma Pedagogia Queer.** 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2019.

SILVA, Leonardo dos Santos; RENGEL, Lenira. Formação do corpo que dança no ensino superior: por uma pedagogia queer. **Anais do Congresso Internacional Intersexualidades e Interseccionalidade: saberes e sentidos do corpo.** Salvador, UNEB, 2019.