





Por um currículo vitalício feito com/de corpos *queer*

For a lifetime curriculum made with/from queer bodies

Por un currículo de por vida hecho con/desde cuerpos *queer*

Danilo Araújo de Oliveira¹ , Anderson Ferrari² , Paula Regina Costa Ribeiro³ ,
Marcos Lopes de Souza⁴ 

¹ Universidade Federal do Maranhão, Codó, Maranhão, Brasil.

² Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

³ Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil.

⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, Brasil.

Autor correspondente:

Danilo Araújo de Oliveira

Email: oliveira.danilo@ufma.br

Como citar: Oliveira, D. A., Ferrari, A., Ribeiro, P. R. C., & Souza, M. L. (2025). Por um currículo vitalício feito com/de corpos *queer*. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e22555. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.22555>

RESUMO

Este artigo mobiliza uma experiência acontecida em um estágio supervisionado em Ensino de História mediada pela presença de corpos *queer*. A narrativa dessa experiência fez disparar em nós três questionamentos que exploramos ao longo do texto: (1) O que podem corpos *queer* na sala de aula de formação de professores e professoras? (2) Um corpo que parece saber em quais lugares sua vida pode ser vivível tem como negociar sua existência nas esferas do reconhecimento e com quem pode fazer alianças? (3) É possível ampliar os espaços seguros e minimizar as ameaças às vidas *queer* nos currículos escolares da educação básica também? Desenvolvemos o argumento de que os corpos *queer* no currículo não apenas mexem nos ordenamentos da norma, mas instauram uma epistemologia outra que propõe encontros, composições e afetos para a constituição de um currículo vitalício feito com/de corpos *queer*.

Palavras-chave: Corpos. Queer. Currículo.

ABSTRACT

This article mobilizes an experience that occurred during a supervised internship in History Teaching mediated by the presence of queer bodies. The narrative of this experience triggered three questions in us that we explore throughout the text: (1) What can queer bodies do in the teacher training classroom? (2) Can a body that seems to know where its life can be lived negotiate its existence in the spheres of recognition and with whom it can make alliances? (3) Is it possible to expand safe spaces and minimize threats to queer lives in basic education school curricula as well?

We develop the argument that queer bodies in the curriculum not only change the ordering of the norm, but also establish a different epistemology that proposes encounters, compositions and affections for the constitution of a lifelong curriculum made with/of queer bodies.

Keywords: Bodies. Queer. Curriculum.

RESUMEN

Este artículo moviliza una experiencia ocurrida durante una pasantía supervisada en Enseñanza de Historia mediada por la presencia de cuerpos queer. La narrativa de esta experiencia desencadenó en nosotros tres preguntas que exploramos a lo largo del texto: (1) ¿Qué pueden hacer los cuerpos queer en el aula de formación docente? (2) ¿Un cuerpo que parece saber en qué lugares puede ser habitable su vida tiene una manera de negociar su existencia en las esferas del reconocimiento y con quién puede hacer alianzas? (3) ¿Es posible ampliar los espacios seguros y minimizar las amenazas a las vidas queer también en los programas de educación básica? Desarrollamos el argumento de que los cuerpos queer en el currículo no sólo cambian el ordenamiento de la norma, sino que establecen otra epistemología que propone encuentros, composiciones y afectos para la constitución de un currículo de por vida hecho con/de cuerpos queer.

Palabras clave: Cuerpos. Queer. Currículo.

INTRODUÇÃO

Só muito recentemente, a disciplina de História foi colocada sob escrutínio, estabelecendo mais um território, especialmente, contestado quando estamos falando de construção curricular. Foi a partir da “Nova História”, resultado da revolução historiográfica advinda da terceira geração da Escola dos Annales¹, que novas temáticas e formas de fazer pesquisa surgiram e contribuíram para pensar a História como discurso e atravessada por relações de poder (Jenkins, 2017). Essas transformações tiveram efeito no currículo de História. “Em todo o mundo, o currículo de história é frequentemente criticado por ser etnocêntrico ou por privilegiar as narrativas históricas preferidas de uma nação, por meio das quais ela imagina a si mesma e ao mundo” (Cairns, 2021, p. 1). Isso quer dizer que as metanarrativas foram, durante muito tempo, uma estratégia de poder da História, para silenciar, esconder e exterminar outras versões de verdade. E já tomamos conhecimento há algum tempo sobre os perigos da história única (Adichie, 2019), dentre eles a criação de estereótipos, que são sempre incompletos e que forjam identidades e corpos colonizados.

Sendo assim, disputas têm emergido nesse contestado campo curricular para que outras narrativas sejam contadas e visibilizadas. Quando estamos mobilizando gênero, compreendendo-a como uma categoria de análise histórica (Scott, 1995), podemos lançar problematizações variadas sobre a constituição de subjetividades com base nos conhecimentos disponibilizados em um currículo.

Mas, se as narrativas privilegiadas da História foram contadas pelo homem branco, europeu, cisgênero, heterossexual e cristão, as lutas dos corpos marcados pela *precariedade* – para trazer um termo mais amplo e um signo que une as diferenças como diz Butler (2018) – são ações também para contar e fazer outra História. Os corpos precários foram/vão à luta, ainda que constituídos como atrasado, incivilizado, feminino, subdesenvolvido, colonizado, capitalizado e cristianizado. Pagaram/pagam com o próprio sangue e a própria alma para serem alçados aos signos do *reconhecimento* – embora seja um reconhecimento tardio. Pois, somente agora podemos saber com a História quem foram as mulheres negras e não-negras e os/as LBTTQIAPN+ que doaram suas vidas para que vidas sejam mais vivíveis hoje.

¹ Escola dos Annales foi um movimento historiográfico surgido na França, no século XX. A terceira geração desse movimento ficou conhecida como “Nova História”, que defendia que toda atividade humana pode ser considerada história. Essa terceira geração teve como principal nome o historiador Jacques Le Goff.

Alguns corpos continuam interpelando a História ainda hoje, reclamando e reivindicando narrativas outras. Por isso, podemos falar da emergência de um currículo que incorpora uma História *Queer* feita em composição, emaranhada com os corpos, uma História do presente, marcada pela resistência inventiva.

Um corpo *queer* no currículo não apenas mexe nos ordenamentos da norma, mas instaura uma epistemologia encorpada *queermente*. Com isso, queremos lembrar uma discussão feita por nós, no *Conquer* anterior, na qual perguntávamos: e depois das discussões sobre as normas e seus efeitos, o que podemos dizer e fazer com o pensamento *queer*? (Oliveira; Ferrari; Souza; Ribeiro, 2023). O pós-norma em uma discussão *queer* pretende provocar a imaginação, a emoção e os sentimentos com um corpo que pede que outra História seja construída, na qual seu corpo possa ganhar significado, ser inteligível. O que está em jogo é a reconstituição de um cenário *queer* que caiba no território curricular. Um território que precisa ser inaugurado, talvez. Pois o território curricular hegemonicamente foi construído sobre os signos brancos, masculinos, cisgêneros e heterossexuais. Um território, portanto, inóspito para as vidas *queer*, porque seu terreno é infértil e abundante em agrotóxicos, com sua necropolítica. Assim, é preciso cavar possíveis para fazer brotar algo resistente e forte.

Mais do que falar sobre normas, queremos operar com a criação de possíveis em um currículo com corpos *queer*. Não se trata, portanto, de um corpo que apenas brinca, rascunha e desafia as normas, o que esse corpo faz é nos interpelar sobre o que podemos construir epistemologicamente com o sensível e com as emoções para fazer emergir o desconhecido. Já sabemos que um currículo opera com seleção de determinados conhecimentos, porque eles já estão ordenados e inteligíveis em determinados campos como a história. Mas e quando um currículo precisa encarar o desconhecido, aquilo que ainda não foi previsto, nem dito? O que pode acontecer?

Não temos a pretensão de responder a essas perguntas, pois a perspectiva teórica na qual estamos alicerçados/a, os Estudos Culturais pós-estruturalistas, nos possibilita questionarmos a existência de diversas e distintas “verdades”, que operam e se articulam em campos de poder-saber, assim, entendemos as “verdades” com as quais operamos como construídas sócio-culturalmente (Meyer; Soares, 2005). Pretendemos que surjam outras perguntas, outros estranhamentos, outras maneiras de pensar, outros currículos possíveis.

UM CORPO QUEER NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE HISTÓRIA

Primeiro dia de aula de uma disciplina de estágio supervisionado em Ensino de História. As pessoas vão chegando aos poucos. Corpos que se apresentam na sala de aula e permitem (ou incitam) o enquadramento de gênero e, por que não, de sexualidade? Assim, esses corpos vão sendo adjetivados, distinguidos, enquadrados e classificados como alunos e alunas. Mas esse não é um processo que vai do professor aos alunos e alunas, mas também que ocorre entre os alunos e alunas e deles e delas para o professor. Os nossos olhares e nossos saberes vão nomeando os sujeitos e seus pertencimentos de gênero e de sexualidade, nos caracterizando como uma sociedade do enquadramento. O que acontece nesta sala de aula e em outros espaços em que circulamos, portanto, é o que Judith Butler (2019) vai problematizar quando se dedica a pensar que o corpo é aquilo que pensamos dele, é o seu entorno, a história e os discursos que produzimos baseados nele e sobre ele. Isso significa dizer que existem pensamentos e codificações de valores que recaem sobre o corpo.

Essa talvez seja uma potência dos corpos nas escolas, ou seja, como podemos nos apropriar dos saberes e das formas de enquadrar as pessoas para problematizar nossas formas de pensar e agir, de ser e estar no mundo. Para Butler (2019), o gênero é a nossa primeira identidade, uma construção discursiva em cima de um corpo que é lido e que é produzido a partir da ideia de diferença sexual. “A categoria ‘sexo’ é, desde o início, normativa (...)”, de tal maneira que “sexo não

só funciona como norma, mas também é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governam, ou seja, cuja força regulatória é evidenciada como um tipo de poder produtivo (...)’ (Butler, 2019, p. 15). Diferenciar, classificar e enquadrar os corpos é uma forma de controlar, é uma prática regulatória que nos organiza nos espaços educativos. Como nos provoca Durval Muniz Albuquerque Júnior (2023, p. 21), “de seu lugar o (a) professor (a) visualiza corpos que, cada um em sua singularidade, passaram por um processo de formação, de educação, de disciplinarização, de domesticação, de docilização (...)”, o que faz com que essas relações entre corpos sejam atravessadas por redes de saberes e poderes.

Como nos lembra Marlucy Paraíso (2010, p. 591), “o pensamento curricular é, na contemporaneidade, um pensamento identitário”. Por isso, constantemente buscamos responder à pergunta “o que é mesmo?”. Nesse sentido, há uma necessidade de também atribuir ao funcionamento curricular uma certa homogeneidade aquele corpo que chega, querendo enquadrá-lo nos regimes de inteligibilidade de produção generificada que estamos vinculados. Tentamos encontrar semelhanças com aquilo que conhecemos sobre o que é de menino e de menina, e são essas referências que fazem não preencher as lacunas que aquele corpo parece abrir nas epistemologias que temos.

Assim, “olhamos para a variedade de pensamentos existentes, de coisas, de indivíduos, de práticas sociais procurando classificar, encontrar a unidade, aquilo que as identifica: a identidade. Buscamos o comum sob a diferença” (Paraíso, 2010, p. 591). Esse é o primeiro movimento que talvez se instaure quando um corpo *queer* chega. Ele não somente embaralha, ele movimenta, tensiona, problematiza, faz algo romper. Ainda que outras qualidades tenham sido atribuídas à identidade, que procuram dar relevo a sua fragmentação, diversificação, hibridez, o absoluto prestígio da identidade como fixa e homogênea parece ganhar nas relações de força quando olhamos um corpo *queer*.

A aula seguia. Tudo dentro de uma normalidade para um professor que há doze anos trabalha com a mesma disciplina, até que surge um corpo que embaralha os enquadramentos de gênero. O olhar se fixa naquilo que não revela pertencimentos. Surge de forma tímida, buscando o fundo da sala, a segurança de pessoas conhecidas, desviando do olhar do professor. Um corpo e seu entorno: uma pessoa branca, baixa, com cabelos ondulados e loiros na altura dos ombros com duas presilhas. O rosto traz uma leve maquiagem. As roupas são discretas, as unhas estão pintadas e os adereços compõem a aproximação ao feminino. Um corpo que na sua existência traz alguns questionamentos nesse universo de formação docente: que corpo é esse que desafia e resiste aos enquadramentos da escola, da Universidade e de outros espaços educativos e que conseguiu chegar até o último período de uma licenciatura? Que investe no direito de embaralhar e de ocupar as fronteiras dos gêneros. Um corpo que ao não ser apreendido de imediato, nos faz pensar no que Butler (2019, p. 17) problematiza: “(...) o ‘sexo’ é não apenas o que se tem ou uma descrição estática do que se é: será uma das normas pelas quais o “sujeito” pode chegar a ser totalmente viável, o que qualifica um corpo para a vida dentro do domínio da inteligibilidade cultural”.

Diante da necessidade de se apresentar, foi o nome masculino que foi assumido. Um nome dito em tom baixo, quase inaudito e que não condizia com o corpo que representava. Ao longo do semestre, em outros momentos que havia necessidade de identificação, era o nome masculino que vinha à tona, da mesma forma tímida. Gradativamente os adereços femininos iam assumindo lugares naquele corpo, abandonando alguns traços de masculinidade.

Em se tratando de uma disciplina de estágio em que os alunos e as alunas teriam que ir para as escolas cumprir a carga horária, o que significava uma imersão em dois dias da semana, outros desafio se colocavam: como esse corpo se apresentaria na escola? Quais os desafios e as potencialidades dele para pensar nossas marcas históricas? Sendo estes dois questionamentos que implicavam a formação docente.

O professor tinha como prática levar os e as estagiárias às escolas para um primeiro contato em que conheceriam os professores e as professoras que seriam responsáveis pela supervisão do estágio nas escolas. Neste sentido, a prática do estágio colocava a exigência de mais um momento de apresentação, não somente do corpo, mas também do nome que se reconhecia.

Na hora marcada, estavam todos em frente à escola, no ponto de encontro combinado. Uma escola pública estadual, tradicional na cidade. Faltava essa pessoa e esse corpo que tensionava os saberes e as nossas relações com os enquadramentos. Um corpo que no seu embaralhamento, seria potente no contexto de sala de aula, exatamente para colocar sob suspeita nossas formas de pensar e agir com as pessoas e seus corpos. Pensando que se tratava de um estágio em ensino de História a presença deste corpo poderia ser tomada como espaço educativo para problematizar que nossos corpos são arquivos, trazem formas de saber que dizem das histórias pessoais e coletivas que deixam marcas, que somos sujeitos de experiências e sujeitos históricos.

Quando já chegava a hora de entrar, surge um outro corpo. Os cabelos estavam presos num rabo de cavalo, sem as presilhas, as saias foram substituídas por roupas masculinas, a ausência de maquiagem revelava pelos de uma barba que insistia em nascer. As unhas pintadas continuavam como único resquício de um corpo desejado. O rosto trazia a insatisfação com aquele corpo que se apresentava, mas também dizia de uma apreensão em adentrar num território marcado por lembranças, um espaço em que o corpo do professor e da professora e, por consequência, dos(as) estagiários e estagiárias são objetos de observação detalhada. “É na sala de aula que os estudantes aprendem a fazer e performatizar corpos de alunos e alunas e é nesse espaço também que o professor e a professora constroem e performatizam seus corpos de professores” (Albuquerque Júnior, 2023, p. 22).

Ao longo deste primeiro semestre da disciplina, foram esses dois corpos que se apresentaram. Um que se configurava nas aulas na Universidade, repleto de vida, com cores fortes, maquiagem, detalhes e outro, contido, vigiado, calculado para performar um masculino. Seguindo as trilhas das problematizações de Michel Foucault (1988), para quem a sexualidade diz de um “ideal regulatório”, o que significa dizer que a classificação por “sexo” não funciona somente como uma norma, mas diz de uma prática regulatória que produz os corpos de que falamos, podemos questionar a respeito das relações estabelecidas entre a Universidade e as escolas no que diz respeito às formas de nos entendermos como efeito desses poderes. Explorando essa definição de Foucault, Judith Butler (2019, p. 15-16) vai defender que “‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização se impõe e se realiza (ou fracassa em se realizar) por meio de certas práticas altamente reguladas”. A escola e a Universidade representavam espaços distintos em que gêneros distintos eram construídos e materializados numa tentativa de controle dessas práticas regulatórias.

Iniciado o segundo semestre e a continuidade da disciplina, agora como Estágio II, a mesma pessoa expressou o desejo de mudar de escola. Ao invés de repetir o estágio na escola pública estadual, fez a opção por realizar o segundo estágio no colégio de aplicação da Universidade, conhecido por ser uma escola de experimentação, com mais liberdade para propostas curriculares inovadoras e com experiência em debates a respeito de gênero e sexualidade. Mantendo a prática de levar os estagiários e as estagiárias na escola, o professor se deparou com um corpo que era o mesmo que se apresentava na Universidade, com todas as marcas do feminino. Passados alguns meses, o professor foi procurado ao final da aula por essa pessoa que, da mesma forma tímida, mas alegre, informava que finalmente havia conseguido assumir seu nome social para a professora supervisora do estágio e para a turma que estava acompanhando. Perguntada pelo professor qual seria esse nome e se queria que a chamasse por ele na sala, balançou a cabeça afirmativamente e disse: “meu nome é Sol²”. Essa narrativa em discussão disparou em nós três questionamentos que gostaríamos de explorar e discutir para pensar o corpo *queer* no currículo.

² Sol é um nome fictício mantendo o anonimato e preservando os aspectos éticos que a escrita do texto exige.

O QUE PODE UM CORPO QUEER NA SALA DE AULA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS?

Ainda que queiramos descrever algumas respostas para essa pergunta, elas não se esgotam aqui. A complexidade dessa pergunta está na abertura aos possíveis, está nas conexões que se quer provocar, está na própria especificidade das experiências e de um professorar aberto ou não ao sensível com a diferença. Pode haver alegria, potencialização da pulsão de vida, bons afetos e encontros, mas também pode haver o oposto disso tudo. Queremos aqui apostar na criação de possíveis para hospedar as vidas *queer* em um currículo, pois quando essas vidas pedem passagem no percurso a ser seguido, para mobilizar a etimologia da palavra currículo, o que está reivindicando é uma condição de existência não precária.

Um corpo *queer* na sala de aula de formação de professores e professoras pode experimentar fazer um currículo movimentar-se além dos extratos normativos. Pode criar bifurcações, escapes e linhas de fuga ao pensar: o que os conhecimentos que estamos produzindo numa disciplina de História tem a dizer sobre os corpos *queer*? Que narrativas sobre os corpos *queer*, o currículo de História conta ou não conta, esconde, silencia? Pensamos que é impossível querer passar despercebido pelas interpelações que um corpo pode fazer sobre a História e apenas pensá-la como uma disciplina que precisa contar aqueles fatos hegemônicos, tornados canônicos.

Um corpo *queer* na sala de aula de formação de professores/as pode questionar e tensionar também essa formação? Que professores e professoras queremos formar? São professores/as que estão implicados/as com uma política do vivível para esses corpos que chegam tímidos, que reconhecem um não lugar entre os outros corpos com sua existência legitimada pela norma e, por isso mesmo, não precisam ter medo de falar?

Um corpo *queer* na sala de aula de formação de professores e professoras pode instaurar contágios, composições com saberes insuspeitados porque mexe no ordenamento, na sequenciação, nos enquadramentos e nas divisões. Quando os olhares enquadrados e formatados são lançados a esses corpos buscando reiterar as estranhezas pode haver um retorno que tensiona o próprio conhecimento desse que olha: por que me olha assim? Que lugar privilegiado é esse seu lançado a ponto de perguntar sobre minha existência aqui?

O que essas questões podem suscitar em uma sala de aula de formação de professores e professoras não é somente a respeito das normas, mas do desdobramento do olhar normativo na constituição de currículos. Os professores e as professoras podem aprender a questionar que a construção de um currículo é derivada de um olhar sobre a vida e aprender a olhar de outras formas em que no horizonte haja possibilidade de existências que não mais recebam um olhar que enquadra, normatiza e inferioriza, pois isto é necessário para que vidas sejam vivíveis.

UM CORPO QUE PARECE SABER EM QUAIS LUGARES SUA VIDA PODE SER VIVÍVEL TEM COMO NEGOCIAR SUA EXISTÊNCIA NAS ESFERAS DO RECONHECIMENTO E COM QUEM PODE FAZER ALIANÇAS?

No estágio, os corpos precisam aparecer e circular em diferentes espaços para atender às demandas da disciplina. Assim, casa-universidade-escola, de modo resumido, passam a ser uma tríade em que os corpos vão negociando sua existência. Para um corpo sob os desígnios da norma, o trânsito entre esses espaços se dá sem conflitos, não há olhares de questionamento, não há violência de gênero. Os corpos *queer* enfrentam outras problemáticas que tornam suas existências mais difíceis, podendo ser inviabilizadas, excluídas e até mesmo passíveis de morte.

No caso que aqui relatamos, nesse trânsito, o corpo se modifica para caber na esfera de reconhecimento do espaço escolar. Que lembranças e construções sobre a escola têm esse corpo que opera sobre si mesmo técnicas de si para existir de uma outra forma, buscando associações com a norma para apresentar-se? Por que os modos de aparecer modificam?

Não podemos esquecer de que “a performatividade de gênero está assim ligada às formas diferenciais por meio das quais sujeitos se tornam passíveis de reconhecimento” (Butler, 2018, p. 30). Assim, um corpo que ainda se vê ameaçado pelas normas de gênero não se sente seguro para construir suas referências de gênero, ficando submetido aos modos como são reconhecidas e valorizadas as normas de gênero na sociedade. Para ser ainda reconhecido como um gênero atrelado ao seu nome masculino, esse corpo busca, mobiliza as referências de masculino que a sociedade normativa tem, para isso vai fazendo seu corpo caber nesse enquadramento limitador. Como nos diz Butler (2018, p. 29), “isso significa que incorporar a norma ou as normas por meio das quais uma pessoa ganha um estatuto reconhecível é uma forma de ratificar e reproduzir determinadas normas de reconhecimento em detrimento de outras, estreitando o campo do reconhecível”.

Estreitar o campo do reconhecível é não pensar em outras possibilidades, é fazer ajustes em tudo aquilo que foge da norma para fazer caber uma existência. É o que esse corpo *queer* busca fazer quando chega no espaço escolar.

Seria o espaço escolar não seguro para sua existência? Do que esse corpo buscava se proteger para se manter vivo na disciplina de estágio supervisionado no ensino de História? Quais implicações essa experiência traz para pensarmos as descontinuidades do currículo escolar para os corpos *queer*?

Um corpo entristecido por causa das normas é um corpo que perde sua potência de existir. Assim, o sucesso da experiência é minimizado porque a alegria de viver é roubada. O que se cumpre é apenas o protocolo, a burocracia do estar presente, mas sem um corpo alegre, festivo, vivo. Onde está aqui o direito de aparecer, porque alguns corpos são reconhecíveis e outros não?

Há um outro questionamento que Butler (2018, p. 20) nos faz: “mas e se o campo altamente regulado da aparência não admite todo mundo, demarcando zonas onde se espera que muitos não apareçam ou sejam legalmente proibidos de fazê-lo”? A escola parece ser um lugar onde não se espera que os corpos *queer* apareçam, onde não cabe uma confrontação da norma. Se eles aparecem, precisam logo ser corrigidos, regulados e controlados.

Nesse sentido, “a questão do reconhecimento é importante porque se dizemos acreditar que todos os sujeitos humanos merecem igual reconhecimento, presumimos que todos os sujeitos humanos são reconhecíveis” (Butler, 2018, p. 28). O que uma política *queer* quer operar no currículo é a própria ampliação do humano na esfera do reconhecimento, onde caibam as vidas que não se conformam às normas.

Ainda que esse corpo pareça saber onde e como pode aparecer, mobilizando técnicas de si na esfera do aparecimento, jogando os jogos de vida e morte impostos pela norma, é necessário tensionar as esferas do reconhecimento, ampliando decisivamente seus modos de operacionalização para que modos de vida distintos da norma sejam vivíveis. É a partir disso que queremos operar com outro questionamento, aqui neste texto: *É possível ampliar os espaços seguros e minimizar as ameaças às vidas queer nos currículos escolares da educação básica também?*

É POSSÍVEL AMPLIAR OS ESPAÇOS SEGUROS E MINIMIZAR AS AMEAÇAS ÀS VIDAS QUEER NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA TAMBÉM?

Se estamos pensando currículo como território, um território de divisões e ocupações feita em meio a relações de poder, de colonização do pensamento e do conhecimento, mas também de lutas e embates para que, a partir de bifurcações, proliferem territórios conquistados pela vida *queer*, podemos dizer que hoje lutamos para ampliar zonas não inóspitas para essa vida, onde seja fértil para as espécies e seres fadados à extinção.

Encontrar um caminho entre as pedras, cavar possíveis, encontrar nascentes no território curricular são imperativos que chegam na formação de professores e professoras, para que os currículos da educação básica se tornem espaços seguros para a vida *queer*. É preciso desmontar os modos de currículos fundamentados em uma lógica normativa, cissexista, heterossexista e patriarcalista, para produzir outras significações.

Queremos “resistir aos estratos, ao já feito, ao já construído, ao ‘é’. Resistir a tudo aquilo que nos entristece, que diminui nossa potência, nossos desejos e nossa força de pensar e traçar linhas de fugas” (Paraíso, 2010, p. 596). A resistência é um movimento imprescindível na ampliação dos espaços que caibam a vida *queer*. Isso porque historicamente os espaços curriculares são constituídos para os corpos normalizados.

Se a desterritorialização pode ser entendida como um movimento pelo qual se abandona o território, quando se cria uma linha de fuga, e a reterritorialização como o movimento de construção de território (Enes; Bicalho, 2014), é a partir desses movimentos que podemos pensar o território curricular para fazer caber os modos de vida *queer*. Produzir linhas de fuga às epistemologias normativas e fazer emergir outras referências que multipliquem os sentidos acerca dos corpos e do que eles podem no currículo. E isso pode acontecer com a formação de professores/as, é o que argumentamos no próximo tópico.

EXPERIÊNCIAS QUE TENSIONAM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Para Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Assim, as três experiências apresentadas nos tocaram e nos possibilitaram pensar sobre os corpos *queer* que transitam no espaço escolar e na potencialidade de discutirmos, nos cursos de formação de professores/as, como a escola que busca o tratamento de todos/as com equidade tem procedido com os/as que não se enquadram nas normas e padrões estabelecidos a partir da lógica da cisheteronormatividade.

Entendemos que os processos formativos, em especial os das licenciaturas, ainda têm se pautado em uma perspectiva que acomoda e formata os sujeitos. A formação pela uniformização e não pela proliferação das diferenças captura muitas(os) de nós, mesmo em tempos de discursos pela defesa da diversidade. Assim, as três experiências vivenciadas com Sol nos inquieta a revisitarmos a construção dos nossos processos formativos por meio de outras vivências nos estágios da formação inicial docente que escapem da reiteração das normas de gênero e sexualidade e que apostem nas diferenças, promovendo fissuras nesta formação e nos desacomodando, tanto nós docentes, quanto as(os) discentes. Para Paula Henning (2009, p. 181):

A tentativa de garantir a igualdade de todos, um discurso atual em Educação, através da exigência de que todos devam estar na escola e ser tratados como iguais, acabam por se constituir em uma espécie de risco de homogeneização que pode levar exatamente na direção oposta à desejada, ou seja, um enfraquecimento das afirmações das diferenças e singularidades.

Tensionar, junto com os/as licenciados/as, a multiplicidade de corpos sexualizados e generificados que temos no espaço escolar, pensar nas diferenças, nas marcas inscritas em nossos corpos que acabam por dizer de cada um/a de nós, de como vivemos e de que maneira nos produzimos/constituímos, nos possibilita discutir como, muitas vezes, a instituição escolar, por meio de seus discursos de igualdade e de suas práticas pedagógicas, tem disciplinado, normatizado, homogeneizado os sujeitos, inserindo-os na norma estabelecida a fim de garantir a igualdade a todos/as. Para Paula Henning (2009, p. 181), esse princípio da igualdade “acaba por produzir o seu avesso, uma espécie de supressão das diferenças que deveriam garantir aquilo que escapa à norma, que escapa ao Mesmo, nas palavras de Foucault (2002a)”.

Entendemos que problematizar alguns conceitos tão caros para quem discute as questões de gênero e sexualidade como diferença, multiplicidade, norma, normalização, produção da subjetividade etc., possibilita, nas diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores/as, pensarmos e problematizarmos o processo de produção de experiências como as que foram apresentadas. Desse modo, essa formação pode proporcionar, para alguns sujeitos, essa produção como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (Larrosa, 2018, p. 10).

Possibilitar aos/as licenciandos/as tremere, vibrarem e (re)pensarem a multiplicidade de corpos que estão em nossas salas de aula foge do que foi instituído como norma, ou seja, homem, branco, cisgênero, heterossexual, jovem, cristão, sem deficiência, de modo a abrir brechas para questionarmos as verdades³ produzidas por diferentes campos de saber que produzem conhecimentos a respeito dos sujeitos. Saberes, produzidos numa racionalidade científica e que constituem o currículo escolar, os livros didáticos, os modelos anatômicos, silenciando e invisibilizando outros corpos que rompem com a linearidade sexo, gênero e sexualidade, como por exemplo, as travestis, as pessoas trans e não-binárias. Para Joanalira Magalhães e Paula Ribeiro (2019, p. 126):

Assim, ao pensarmos sobre como esses saberes vão construindo os corpos, estamos problematizando a forma como, pela linguagem, nomeamos e damos sentido a essa materialidade biológica. Nesse processo de nomeação e definição dos corpos através da linguagem, ao longo do tempo, foram sendo produzidos corpos binários sexuais e generificados (corpo-homem; corpo-mulher) tendo como base a genitália.

Acreditamos que ao problematizarmos os discursos naturalizados na escola, questionando as certezas, possibilitamos outros modos de se pensar sobre corpos, os gêneros e as sexualidades, bem como outras maneiras de compreender como nos constituímos por intermédio de relações de saber e poder.

Também nos possibilita pensarmos na produção dos currículos dos cursos de formação de professores/as tensionando a rede de poder-saber, desafiando as normas que os constituem, abrindo brechas para transgressão, subversão e multiplicação de sentidos para a diferença, ou seja, para um currículo *queer* que:

[...] não se contenta com o que já está dado e estabelecido. Um currículo *queer* “transgride, incomoda, perturba, provoca e fascina”. Um currículo *queer* não é o currículo oficial, nem almeja ser. Um currículo *queer* caracteriza-se por seu aspecto marginal, por sua possibilidade de sempre desestabilizar o que parece estar fixo e “bem amarradinho.” (Peixoto, 2017, p. 5-6).

Currículos que estejam em constante construção e transformação, que sejam território de possibilidades, constituição de outros modos de vida, comprometidos com enfrentamento à normatividade, à cisheteronormatividade e às LGBTTIAPNfobias.

A produção dos currículos *queer* nos cursos de formação docente pode mobilizar a formação enquanto um processo pelo qual o aprendizado possibilita modificações e potencializações do conhecimento como aquilo que muda a nossa relação conosco e com o(a) outro(a). Dialogando com Jorge Larrosa (2002), ao pensar a formação como experiência, a produção de currículos *queer* tem potencialidades para nos mover e nos co-mover frente ao mundo, que ainda insiste em não se co-mover frente à LGBTTIAPN+fobias.

³ Entendemos a verdade como discursivamente produzida, “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não em si nem verdadeiros nem falsos” (Foucault, 2010, p. 7).

CONCLUSÃO

Marlucy Paraíso (2010) já havia dito que há vidas dependentes do currículo, no sentido de dizer, em interpretação livre, que para a existência de corpos precários, o currículo, enquanto instância de poder, precisa ter compromisso com essas vidas, hospedando-as. O que queremos nesse artigo é defender que os currículos dependem dessas vidas que andam resistindo às normas generificadas, raciais e sexistas, pois são elas que dão vida e arte ao currículo. São as vidas fora das normas, que fazem o currículo movimentar, dançar, criar outros possíveis.

Existe assim uma codependência, uma conexão para constituição de um currículo vitalício. Pois para constituir um currículo vitalício precisamos de algo que o forneça vida. E vida no sentido oposto à pulsação de morte. Um currículo vitalício é resistente a toda forma de normalização, pois as normas formatam e enquadram os corpos e o que há de vida neles e, algumas vezes, esgotam ou retiram essas vidas. As normas constituem corpos-zumbis, e currículos-zumbis, um currículo vitalício precisa de vidas que façam de seus corpos estética da existência, que tem uma política de liberdade contra toda forma de opressão e normalização.

Ainda que tenhamos construído nossas discussões falando de um currículo de História, ou de um estágio em ensino de História, pensamos que nossas argumentações se aplicam ao currículo como um todo, inspirando-nos a *queerizar* o pensamento curricular. Para isso, é necessário criar condições para um ensino que incorpore o corpo *queer*, com aquilo que ele pode ensinar, tomando esse corpo *queer* como superfície epistemológica. Pois esse corpo nos ensina, ensina sobre as normas, mas ensina também sobre a criação de possíveis. Tudo que aí está estruturado é passível de modificação, de composições variadas e heterogêneas para constituir um currículo vitalício.

Contribuições dos Autores: Oliveira, D. A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Ferrari, A.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Ribeiro, P. R. C.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Lopes, M. L.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Adichie, C. N. (2029). O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras.

Albuquerque Júnior, D. M. (2023). O corpo docente e o corpo discente: o ensino e a aprendizagem como práticas que envolvem e implicam as carnes e não apenas mentes desencarnadas e incorpóreas. In: Gabriel, C. T. Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Mauad X, 19-35.

Butler, J. (2018). Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.

Butler, J. (2019). Corpos que importam: os limites discursivos do "sexo". São Paulo: N-1 edições.

Cairns, R. (2021). Recognizing, reproducing and resisting West as method discourse: An analysis of senior secondary Asia-related history curriculum enactment. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 18(1), 21-44.

Enes, E. N. S., & Bicalho, M. G. P. (2014). Desterritorialização/reterritorialização: processos vivenciados por professoras de uma escola de Educação Especial no contexto da educação inclusiva. *Educação em Revista*, 30, 189-214.

- Foucault, M. (1988). A história da sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2010). Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Henning, P. C. (2009). Educação e Inclusão: garantia de direitos na modernidade líquida. *Educação e Realidade*, 34(33), 177-190.
- Jenkins, K. (2017). A história repensada. São Paulo: Contexto.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Larrosa, J. (2002). Literatura, experiência e formação. Uma entrevista de Jorge Larrosa. In: Costa, M. V. Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 133-160.
- Larrosa, J. (2018). Tremores: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Magalhães, J. C., & Ribeiro, P. R. C. (2019). Saberes e (in)visibilidades dos corpos trans nos espaços educativos. *Ensino Em Re-Vista*, 26(1), 121-146.
- Meyer, D. E. E., & Soares, R. F. (2005). Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: Costa, M. V., & Bujes, M. I. E. (Org). Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 20-44.
- Oliveira, D. A., Ferrari, A., Souza, M. L., & Ribeiro, P. R. C. (2023). Sobre o queer podemos pesquisar em currículo e educação?: notas sobre expansões, obstáculos e imaginações. *DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 24(1), e023011.
- Paraíso, M. A. (2010). Diferença no currículo. *Cadernos de pesquisa*, 40(140), 587-604.
- Peixoto, L. F. (2013). Currículos e provocações queer. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero: Desafios Atuais do Feminismo, 10, 2013, Florianópolis. Anais eletrônicos [...]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1-9.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99.

Recebido: 3 de setembro de 2024 | **Aceito:** 2 de dezembro de 2024 | **Publicado:** 16 de fevereiro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.