

Os Corpos e as Corpas¹ que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente

The Bodies that the school do not touch: EJA and sexual and gender disagreements in the perspective of teacher training

Rafael Siqueira de Guimarães²

Flávio Barreto de Matos³

Resumo: Este trabalho objetiva pesquisar-agir, partindo das trajetórias de vida do primeiro autor, através de narrativas confessionais atreladas aos processos constitutivos e formativos que compõem a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida, do município de Una, localizado na região Sul da Bahia. A partir desse diálogo entre o pessoal e o profissional, nasceu a proposta de intervenção pedagógica Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade, fundamentada em saberes decoloniais, por meio de práticas pedagógicas inovadoras e engajadas, e através da seleção prévia de autoras e autores que partem das cosmologias e epistemologias do oprimido e explorado pela diferença colonial, assegurando, assim, aos profissionais da educação que atuam na EJA, o desenvolvimento integral do potencial humano, de modo a torná-los capazes de garantir o exercício pleno da cidadania aos estudantes integrantes dessa modalidade. Sob essa perspectiva, a metodologia utilizada nessa proposta partiu de um universo de significados que exigiam reflexões e conhecimento sobre o que está posto no currículo escolar e na prática pedagógica. Encontros formativos e ações desenvolvidas nos espaços das Atividades Complementares-ACs foram os ambientes de fomento a essas reflexões e conhecimento. Dessa forma, identificamos como os atos de currículo podem implicar nas representações das sexualidades, de gênero e das identidades étnico-raciais dos corpos e corpas dessa modalidade de ensino, ocasionados pela supremacia hegemônica do homem branco, heterossexual, cristão e de classe interferindo de forma negativa na vida dos estudantes, uma vez que são em sua maioria pessoas que fogem a essa matriz colonial.

Palavras-chave: EJA; Gênero; Sexualidade; Identidade; Currículo.

Abstract: This is a Research-Action based on linking the first researcher's life story and confessional narratives to constitutive and formative processes that form the teaching method which is called Education for Young and Adult people – EJA, in Alice Fuchs de Almeida Municipal School, located in Una, Southern region of Bahia. Based on decolonial knowledge, the dialogue between these personal and professional aspects made to arise the pedagogic intervening proposal called Gender, Sexuality and Intersectionality, developed by innovative and engaged educational practices, and a previous selection of male and female authors. This method is based on cosmology and epistemology of people who are oppressed by colonial disparity. This practice aims to guarantee a whole human potentiality development for practitioners who act in EJA, in order to make them able to ensure a whole exercise

¹ Utilizamos o termo corpas para marcar as distinções, mas, sobretudo, as opressões em relação a todas as expressões de gênero e de sexualidades que são dissidentes da masculinidade hegemônica. A expressão generificada no masculino, ainda que também usada por gêneros e sexualidades dissidentes é, neste contexto, redutora das experiências que se distinguem da experiência masculina, cisgênero e heterossexual. Como aponta Vergueiro (2015), a linguagem faz parte de um sistema-mundo que invisibiliza todas as experiências que diferem da expressão hierarquicamente colocada, no sistema colonial, como principal e, portanto, universal. Compreendemos que usar corpas tem também o sentido de questionar este padrão.

² PPGER - Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - Universidade Federal do Sul da Bahia PPGE - Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade Federal da Bahia Programa de Pós Graduação em Psicologia - Universidade Estadual Paulista/Campus Assis

³ Mestre em Ensino em Relações Étnico-Raciais PPGER/UFESB e Doutorando em Educação PPGE/UFBA.

of citizenship for their students. From this perspective, this proposal was conducted by a methodology which considered as a motivation significance contents that required reflections and knowledge about school curriculum and educational practices. Formative meetings and actions conducted during Complementary Activities-AC were ways to promote these necessary reflections and knowledge. Therefore, we identified how curriculum acts can lead to compose representations of sexuality, gender, and bodies ethnical and racial identities for EJA students. The hegemonic supremacy of white, straight, Christian and rich men negatively intervene in lives of these students, once almost all of them are out of the main colonial matrix.

Keywords: EJA; Gender; Sexuality; Identity; Curriculum.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino que nasceu da clara necessidade de inclusão dos jovens, adultos e idosos como sujeitos sociais, oferecendo-lhes oportunidade e igualdade de direitos historicamente negados em nosso país. Na atualidade, e reconhecendo todo movimento histórico e político de luta em defesa do direito à educação para todas as pessoas, assumimos o desafio de organizar, como política pública de reparação, equalização e emancipação, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, implementando ações que garantam a visibilidade dos estudantes da classe trabalhadora, fortemente marcados por fatores de opressão, pelas diferenças, pelas limitações e reconhecimento da diversidade.

Destarte, a perspectiva de ampliação dessa modalidade de ensino no município de Una, situado na Região Sul do Estado da Bahia, prevê que se devam criar novas práticas pedagógicas que atendam as peculiaridades desse público, sendo necessário refletirmos sobre o currículo escolar, tempo e espaço de produção e construção do conhecimento, a qual se configura no contexto da escola, e assim possibilitar um espaço de aprendizagem onde todas as pessoas aprendam juntas, independentemente da idade, classe social, raça e identidade sexual e de gênero, sem segmentação, mas articuladamente. Trata-se de aprender para a vida e para o bem viver.

Sendo assim, esta proposta pedagógica apresenta-se como instrumento teórico-reflexivo a respeito da prática das nossas ações, que se encontram diretamente ligadas à vida dessas pessoas marginalizadas pelo [cis]tema⁴, que oprime e nega o direito ao exercício de uma vida digna e de oportunidades. Tal pensamento é corroborado por Gomes (2011, p. 101), quando diz que

Pensar a diferença é mais que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, heterossexuais e homossexuais, cisgêneros e transgêneros se distinguem entre si. Significa compreender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram reduzidas e, muitas vezes, usadas como critério de seleção e exclusão. Mas esse processo nunca foi construído por uma única via. Paralelamente a toda construção político-ideológica de exclusão dos ditos diferentes, esses sujeitos se organizam em lutas e construíram estratégias de resistência (grifo nosso).

Desse modo, a fim de buscarmos novos caminhos no processo ensino-aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos, compreendemos que educação inclusiva e libertadora precisa estar atrelada a práticas pedagógicas engajadas, em que o conhecimento esteja embasado nas experimentações e vivências dos sujeitos da EJA. Portanto, a compreensão dos documentos oficiais de educação deve assumir um processo contínuo de transgressão e insurreição de práticas coloniais, para que a educação torne-se um espaço

⁴ O prefixo [CIS] é constituinte da palavra cisgeneridade, condição da pessoa cujo a identidade de gênero corresponde ao gênero biológico. A construção do neologismo, [cis]tema, foi utilizado em oposição e crítica à forma como o sistema mundo encontra-se desenhado e estruturado, privilegiando, apenas, as pessoas que se identificam com seu gênero que lhes foi atribuído no seu nascimento.

democrático de tal maneira que sejamos capazes de nos fortalecermos e negarmos qualquer esforço favorável ao sistema de dominação e opressão.

Assim, admitimos que a escola torna-se um valioso espaço democrático para o exercício da cidadania e para as reflexões inerentes aos atores sociais, pois possibilita o desenvolvimento dos pensamentos crítico e reflexivo necessários para a formação cidadã e para a formação de pessoas politizadas, tornando-se, desta forma, um lugar privilegiado do Estado laico e democrático, na promoção da diversidade sexual, da identidade étnica e das diferenças.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos encontra-se em um lugar não tão aprazível, pois, parafraseando Gomes (2011), ainda há uma forte resistência e tensão por parte dos educadores(as) quanto à inserção das questões da sexualidade, de gênero, de raça e classe social, devido à influência presente do discurso universalista⁵, no que diz respeito ao processo de prática de EJA. Portanto, a EJA, fruto da Educação Popular, é uma modalidade de ensino que nasceu 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.

Tal proposta é reafirmada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013, p. 345), que preconiza 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”, o que faz com que tal modalidade seja um campo político, e parte de uma ideologia inclusiva e de estímulos, proporcionando o retorno desses sujeitos aos espaços educativos. Toda essa legalidade reafirma a necessidade de criação de políticas afirmativas que deem visibilidade a essa modalidade de ensino e que assegurem a participação efetiva dessa população, que vem sendo marcada ao longo desses anos por práticas excludentes nos espaços democráticos de direito.

É necessária, contudo, uma negociação entre os sujeitos da EJA e os espaços sociais, de modo a estabelecer entre eles vínculos e significações. Segundo 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.” Mas, para Gomes (2011, p. 101), 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”.

A EJA, por ser uma modalidade complexa e carente de políticas afirmativas que possam melhor atender as reais necessidades dos sujeitos, necessita da urgente criação de ações e práticas pedagógicas que garantam aos sujeitos, historicamente mantidos à margem da educação, posicionamentos políticos frente aos desafios vivenciados na contemporaneidade, principalmente sobre as questões da diversidade sexual, das relações étnico-raciais e das desigualdades de classe e gênero. Desse modo, concebermos o ensino para os jovens e adultos é pensar numa educação que esteja atrelada à forma de vida desses grupos construídos historicamente dentro de padrões disciplinadores de gênero, sexualidades, de raça e classe social. Portanto, é preciso pensar em práticas emancipatórias que deem visibilidade às minorias, levando-

⁵ Trata-se de um discurso fundamentado numa suposta cultura dominante, tendo como base o eurocêntrismo, que parte da premissa que só exista uma única tradição epistêmica, a partir da qual pode-se alcançar a verdadeira universalidade, negando dessa forma outras formas de subjetivações.

se em consideração a condição humana, uma vez que essas relações estão diretamente interseccionadas à subjetividade das alunas e dos alunos, pois, segundo Brah (2006, p. 351), “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”.

Inscrições de SI: Diálogos Elementares para uma prática Pedagógica mais Humana

Ao contrário dos quatro irmãos, desde muito cedo, o professor-formador deste trabalho não compreendia as demarcações e limitações que a condição do gênero designado ao nascer o 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, pois nos espaços que transitava quase sempre se sentia incompreendido, um “estranho no ninho”. Cresceu torto, em meio às incertezas, tendo o vazio como referência.

Oliveira (2017, p. 57) traduz essa ebulição de sentimentos ao dizer que

[...] a ordem do gênero instala uma organização social marcada pela heteronormatividade e pela normatividade de gênero. A heteronormatividade pode ser definida como a norma que regula, justifica e legitima a heterossexualidade como uma forma de sexualidade mais natural em detrimento das outras, vista como negativa e inferiores.

Só então se compreende aos poucos que se vai aprendendo a moldar-se dentro dessa matriz heteronormativa e disciplinar que, tanto em casa quanto na escola, determinavam o que era ser “homem de verdade”. Dessa forma, deveria seguir um padrão de masculinidade performatizada, historicamente construída e inserida numa cultura que determina e exige comportamentos baseados numa sequência condizente ao sexo-gênero-desejo. Portanto, o pênis certificava uma identidade heterossexual, a qual exigia do corpo comportamentos de homem/macho.

Essa visão reverbera um constructo da linguagem imersa no sistema cultural opressor e machista. Uma lógica que põe o sexo como matéria e o gênero entendido como uma sequência consoante a ele. O problema encontra-se justamente nessa categorização sequencial enxertada em nossas mentes, determinando nossos corpos e corpas, fragilizando nossas vidas e, na pior das hipóteses, ceifando-as. Portanto, o comportamento desviante do binarismo homem/mulher é visto como algo negativo dos pares. Entender esse sistema binário implica não só legitimar corpos e corpas inconformes, invisibilizados, esquecidos e segregados ao longo da história, mas também criar políticas de enfrentamento que possibilitem a transitividade desses corpos e corpas nos diversos setores da sociedade. É justamente esse entrelugar que nos faz pensar de qual forma o conceito “corpo” é compreendido e entendido socialmente? Quem determina esses corpos e essas corpas? A resposta parece óbvia, e realmente é. Desconstruí-la é nosso grande impasse. (Louro, 2001)

Durante décadas se é silenciado, subjugado e estigmatizado, um torto desviante do acaso. Neutralizado pelo sistema mundo, pela sociedade, pela família, pela incompreensão dos olhares julgadores e preconceituosos, reconhecer-se enquanto sujeito desviante da norma só veio tardiamente. Experiências frustradas e por certas vezes violentas. Mas como desconfiar de práticas tão bem definidas? Papeis impressos, canonizados, uma norma a seguir, uma conformidade subjetiva de se constituir identidade. Talvez essa incompreensão possa dizer muito do que se era, do que se torna e do que se pode tornar. Um ser inconcluso e passível de múltiplas identidades.

Nesse sentido, identidade não é entendida como demarcação ou enquadramento, pois, segundo Stuart Hall (2011, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Portanto, identidade aqui deve ser entendida como fruto de atravessamentos e experimentações exteriores que nos confrontam a uma multiplicidade de identidades possíveis, das quais poderíamos nos identificar em tempos e espaços diferentes.

Logo, romper essas fronteiras que nos atravessam torna-se um desafio diário, uma constante que perpassa os espaços sociais e entrecruzam vidas. Desse modo, os espaços de enunciações passam a ser o encontro de diálogos, de desconstruções e de transcendência do pensamento hegemônico, fruto dos paradigmas eurocêtricos. “Assim as concepções de classe, de gênero, de etnia e de nacionalidade perdem a fixidez conceitual” (Silva, 2011, p. 179), dando espaço aos questionamentos e incompreensões do pensamento de fronteira, dos sujeitos silenciados e invisibilizados pela história.

No entanto, é possível subverter essa lógica binária de pensar não somente as construções sexuais e de gênero, mas a forma de pensar a vida, de se posicionar nos enfrentamentos e no processo das decolonizações de corporalidades e da história, passar a ver que a identidade não é constituída de conceitos estáveis, da rígida dualização dos gêneros, mas de sujeitos descontínuos, desviantes. Conforme assevera Louro (2010, p. 13), “as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais.”

Tais reflexões elucidam o que de fato constitui as identidades, e isso se torna evidente quando refletimos com Anzaldúa (2000), por meio do conceito de *la mestiza* como ressignificação de uma nova realidade, da possibilidade de construção de saberes a partir de nossas vivências e experimentações, o que nos põe em uma situação de deslocamento/descentramento de nós mesmos, a partir da interação, dos movimentos à nossa volta, das sociedades da modernidade tardia caracterizada pela diferença, [...] atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. (Hall, 2011).

Reflexões Formativas e Corpos/Corpas Inconformes: Diálogos necessários para uma prática de liberdade.

Ser professor sempre foi algo nunca quisto. Ser professor era afirmar-se homossexual. Estaria estampado, carimbado e sentenciado. O tempo foi passando e, por azar do destino ou não, aprovação no Curso de Letras, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Na Universidade um desconfiado, imaturo, preconceituoso e extremamente colonizado. Tornar-se professor!

Por muito tempo vestir-se hétero. Um desejo contido e escondido a sete chaves. Viver esse confronto entre Eu e o Outro não é tarefa fácil, exigia disciplinamento e vigilância constantes do corpo e da fala. Uma luta de vida e morte. Como bem descreve Butler (2012, p. 43), quando afirma que

[...] essa luta de vida e morte como um encontro erótico no qual sujeitos que confrontam-se a si mesmos tentam superar seus limites corporais para, mais uma vez, conhecer o Outro e desse modo, o EU. Nessa circunstância, o desejo do senhor é o desejo de viver, uma vez que a morte indicaria o fim do desejo, e o escravo também expressa um desejo de viver através de seu trabalho. Entretanto, diferentemente do senhor, ele descobre que pode transformar o mundo externo num reflexo de si mesmo, obtendo assim, a independência e a liberdade.

Butler vê a morte na luta do senhor e do escravo como algo necessário, pois só através da morte do Outro que nossa “autoconsciência inicial irá recuperar sua pretensão à autonomia”, o reconhecimento de si.

E esse reconhecimento acontece “tanto através dos nossos corpos (a forma como nós habitamos o mundo), quanto através de nosso trabalho (as formas que criamos *a partir* do mundo)” (Butler, 2012, p. 43). Dessa forma, a pensar: quantas vezes devemos morrer para que possamos dar vida a quem de fato somos? Por quanto tempo viveremos aprisionados num corpo que já nasceu torto?

Nos ensinaram e nos condicionaram a imitar padrões que não nos representam. Moldes pré-fabricados sobre olhares perversos, disciplinadores e punitivos. Donna Haraway (1995) aponta que “os olhos têm sido usados para significar uma habilidade perversa – esmerilhada à perfeição da história da ciência vinculada ao militarismo, ao capitalismo, ao colonialismo e a supremacia masculina”. Desde então, a persistência da visão fez desvendar esse lugar comum e levou a repensar práticas, não só profissionais, mas humanas, um ato sensível capaz de dar possibilidades de enxergar o outro e a nós mesmos de forma mais profunda, poética e decolonizada.

Portanto, a visão ganha significativa importância pelo fato de nos dar a possibilidade de nos reencontrarmos e ressignificarmos as categorias essencialistas de ser e ver. Ainda fazendo uso das palavras de Haraway (1995, p. 21), “Este é o olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita a categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando a representação”, ou seja, um olhar descolonizado, não disciplinado e materializado pelo sistema.

Retomando ao parágrafo inicial deste tópico, concluímos que ser professor, portanto, é um constante *devoir*. No chão da escola é onde os corpos e corpas se movem, se transformam e se formam, e só, somente só, nesses movimentos é que nos conhecemos e nos reconhecemos. Portanto, nossas ações pedagógicas devem ser sensíveis a todas as corporalidades interseccionalizadas que compõem os espaços educacionais, para que essas ações se efetivem em investimentos significativos e no reconhecimento desses sujeitos plurais. A partir dessa afirmação, questionamos: Por quanto tempo continuaremos invisibilizando nossas alunas e alunos? Quantas pessoas não silenciaremos? E a escola, continuará a exercer seu papel de formação cidadã sem levar em consideração os corpos lidos como abjetos?

Nesse momento, pedimos licença às ex-alunas travestis, todas estudantes da EJA, e garantindo-lhes o sigilo serão utilizados nomes fictícios - Rochelle, Sâmila (*in memoriam*), Rosy e Suellen Black, para trazê-las para essa reflexão. Não para expô-las, mas para reverenciá-las, mesmo não tendo sido capaz de acolhê-las, de enxergá-las. Corpos e corpas vivos, pulsantes e subjetivos. Corpos e corpas violentados, abortados e esquartejados à própria sorte, pela ação desumana, intolerante, desrespeitosa, perversa. Corpos e corpas abjetos e passíveis de luto. Corpos e corpas que a viseira não deixa enxergar. Corpos e corpas invisíveis ao currículo, ao sistema, ao Estado.

Dessa forma, as inquietações acerca da prática docente trazem à tona a reflexão dos nossos saberes inerentes à nossa formação continuada, pois não contemplaram as questões que envolvem a sexualidade, gênero, etnicidade e classe das educandas e dos educandos nos espaços educacionais, fortemente marcados pelo discurso opressor, moldados sob uma matriz colonial em que se privilegia o homem branco, heterossexual e cristão e segue a ordem compulsória SEXO-GÊNERO-PRÁTICA SEXUAL E DESEJO (Butler, 2010).

Desta maneira, é na busca do exercício pleno da cidadania que nossos anseios pessoais e também profissionais comungam com o texto base da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, onde reza que “um Estado democrático de direito não pode aceitar práticas sociais e institucionais que criminalizam, estigmatizam e marginalizam as pessoas por motivos de sexo, orientação sexual, identidade de gênero e cor de pele.” (grifo nosso) (Brasil, 2008, p. 4)

Em outros termos, partimos do princípio da escola como espaço do exercício da cidadania de um país que a educação possui princípios laicos e democráticos. Portanto, pensamos a escola como um ambiente de transformação, que atua na formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de reestruturar os paradigmas sociais hegemônicos, que marginalizam e hierarquizam as diferenças em práticas sociais que deem visibilidade a todas e todos.

Nesse contexto, a escola realiza sua função social ao contribuir com a garantia e materialidade do currículo no processo da formação humana, cidadã e libertadora na promoção de sujeitos críticos, políticos autônomos e felizes, assegurando, dessa forma, o caráter político e social frente à problemática das representações das sexualidades e das relações étnico-raciais. No que adverte Silva (2011, p. 35), “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através código cultural dominante”. Assim, nos compatibilizamos com a concepção de educação como processo socializador, que pode e deve ser entendida como uma das principais bases de modificações da realidade sociocultural das educandas e educandos.

Processos Formativos: Saberes Localizados e Interseccionalizados

Desde cedo se aprende que “corpos” ocupam uma simbologia que delimitam os espaços. Então nos colocamos a pensar nos enquadramentos destes, precocemente marcados pelos arquétipos estereotipados da arquitetura humana/corpo. Tais processos simbólicos, acessados e institucionalizados socialmente, construíam a ideia de um sujeito uno, inquestionável e estático. Assim, define-se o sujeito como objeto pré-fabricado, um constructo social biologizante determinado pelo órgão sexual: pênis/vulva.

Diante deste cenário, como então pensar os corpos e copras insubmissos? O que de fato nos definem enquanto homem e mulher? Desenvolver essa capacidade intelecto-decolonial perpassa a ideia de uma visão binária construtiva apenas por dois lados opostos, sem que se perceba as construções psíquicas dos sujeitos que se autodefinem em representações inconformes do binarismo científico macho/fêmea. As construções simbólicas corporais não são meras figurações e configurações, mas, antes de tudo, linguagens que se expressam e dialogam com o universo, possíveis de ser ou estar, tornando-se, assim, um posicionamento político, um borrão nas estruturas sociais fortemente controlada pela dominação masculina.

Desse modo, pensar as estruturas das corporalidades no espaço escolar, e entendê-las como um espaço valioso, democrático, um direito de todos e todas, um espaço para promoção e formação humana, pois nesse espaço nos constituímos e nos preparamos para o exercício da cidadania. Portanto, a escola é um espaço de socialização capaz de desenvolver o pensamento crítico, a formação cidadã e a formação de pessoas politizadas, engajadas socialmente, tornando-se, dessa forma, um lugar privilegiado e democrático.

As construções de gêneros e dos corpos se dão dentro de uma relação de poder disciplinar que, segundo Louro (2001, p. 41), “(...) constitui, através de práticas cotidianas e de técnicas minuciosas, os sujeitos”, o que a teoria foucaultiana chama de “biopoder”, ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o corpo, que desde o século XVIII tornou-se *locus* privilegiado e assume significados. No caso do sexo, segundo Butturi Júnior (2008, p. 352), “esse poder é exercido em dois níveis: o corpo individual, na possibilidade da criação de modos disciplinarizados de vivenciar prazer; o corpo social, como tecnologia da população e do combate à degenerescência”.

Pensando nessas construções, objetiva-se, através de políticas de enfrentamento e resistências, promover a decolonização dos corpos e corpos LGBTI, desconstruindo paradigmas e estereótipos materializados pela mídia e mitos socialmente construídos ao longo da história. Entendemos, assim, que a maneira como nos colocamos no mundo é fruto de atravessamentos interseccionais construtivos que determinam e colonizam corporalidades sobre uma lógica de um modelo identitário hegemônico, que opera as diferenças, ordenando hierarquicamente o lugar por onde se transita e se constroem. Sobre essa perspectiva, Brah (2004, 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 interseccionam em contextos historicamente específicos.

Compreendemos, a partir dessa visão dos corpos codificados pelo sistema e materializados pelos documentos oficiais, que constituem identidades individuais e coletivas, supondo que algumas Unidades Escolares e as Universidades, ainda, não estejam abertas para as discussões e criação de políticas afirmativas, tampouco preparadas para aceitar corporalidades descontínuas da matriz colonial de referência de homem branco, heterossexual e cristão. Contudo, com os estudos pós-estruturalistas, as discussões em torno da sexualidade abrem outras dimensões e põem em pauta o caráter social, ético, político e histórico dos sujeitos sociais, e na educação, o estranhamento do currículo. Segundo Silva (2017, p. 53), “a vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”.

Portanto, pensar nas propostas curriculares que normatizam, segregam e hierarquizam corpos e corpos é estabelecer políticas de enfrentamentos e resistência que perpassam a nossa prática pedagógica e põem na roda as construções subjetivas inerentes a cada a pessoa. O corpo, portanto, assume um espaço político, deixando de ser silenciado, destituído de subjetividades, de servidão e espaço de representação. Sendo assim, é preciso desconstruir esse pensamento dualista que se perpetua nos currículos escolares e estigmatiza corpos e corpos, invisibilizando as identidades silenciadas ao longo da história. Logo, deve-se levar em conta os estudos pós-estruturalistas, que descontrolam e problematizam as oposições binárias, as identidades inconformes.

Uma das possibilidades seria inserção teórica/metodológica da teoria *Queer* nos currículos, uma vez que proporcionaria a esses espaços outras possibilidades de enxergar o sujeito em suas variadas subjetividades, tornando, portanto, um momento privilegiado de desconstrução da lógica naturalizante e essencialista de se ver a sexualidade e o sexo entendidos apenas como algo instintivo da relação “heterossexualidade/reprodução” (Lopes, 2002, p. 24). Tomamos como base os princípios desta teoria, entretanto dialogando com as perspectivas dos estudos decoloniais, que trazem grande contribuição para pensarmos as diferenças: não entendemos que estas perspectivas sejam excludentes, e, ao contrário, podem colocar-se em diálogo no campo educacional bastante específico em que nos localizamos.

Reflexões e Inflexões Pedagógicas sobre o Processo Formativo dos Profissionais em Educação da Eja

Silva (2001) relata que o currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas, demonstrando, dessa forma, as implicações desse currículo na formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos, afirmando que é através do vínculo entre o conhecimento, identidade e poder que os temas da

sexualidade, raça e etnia ganham seu lugar no território curricular. Ainda com as palavras de Silva (2017, p. 23), o currículo é

[...] 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.

Durante todo processo de formação e construção de uma identidade profissional, ressignificamos valores, aprendizados, saberes, e fomentamos novos conhecimentos. Assim, são nas relações sociais que nos conscientizamos das nossas responsabilidades e os deveres enquanto cidadãos e profissionais da educação, extrapolando uma mera reprodução do que já está posto, geralmente narrativas colonializadas comumente tratadas como o melhor da história. 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.

Partindo dessa relação de silenciado e do pensamento autoformativo, surgiu a proposta de intervenção pedagógica para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos, intitulada Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade na EJA, concebida do anseio em investigar o tema apresentado, visto que a proposta curricular da unidade de ensino onde esta proposta de intervenção foi aplicada não contemplava as questões de gênero, sexualidade, raça e classe.

A metodologia utilizada partiu do universo de significados que necessitaram de inúmeras reflexões e conhecimento sobre o que está posto no currículo escolar e na prática pedagógica, observadas nos encontros formativos e nas ações desenvolvidas nos espaços das Atividades Complementares – ACs. Desse modo, a Formação Docente foi pensada e desenhada seguindo três princípios fundamentais para a sua organização: 1- Conhecimento e princípios formativos da Base Curricular da EJA; 2- Reflexão das questões sociais sobre GÊNERO, SEXUALIDADE, E INTERSECCIONALIDADE na prática docente e no convívio com o outro; 3- Desenvolvimento de ações práticas e efetivas – AÇÃO, REFLEXÃO-AÇÃO.

A partir desses princípios formativos, o projeto de formação continuada foi estruturado e desenvolvido visando atender as demandas sociais e educacionais dos profissionais de educação que atuam na EJA sob a égide do exercício pleno da cidadania, da emancipação do indivíduo e da autoformação dos sujeitos/estudantes. Mesmo que “a manutenção de ações que buscam a equidade em gênero e o respeito a diversidade de orientação sexual se encontram sob ameaça na conjuntura política brasileira” Seffner (2016, p. 14).

Além disso, Luma Nogueira de Andrade (2019), primeira professora doutora travesti do Brasil, nos assevera que vivemos numa grande incoerência no campo educacional, pois o que é dito na legislação vigente não corresponde na prática, o que restringi o acesso e a permanência de expressões de corporalidades inconformes nas escolas brasileiras. Pois “há os artifícios e as artimanhas como fazer essa educação formal e conservadora” Andrade (2019, p. 336). Complementando as palavras da professora doutora Luma, as autoras Tatiana Lionço e Debora Diniz (2009, p. 10) nos dizem que “à dimensão social e política da sexualidade permanece às margens”.

Assim, o presente projeto nasceu das inquietações experienciadas por nós, enquanto professores e pesquisadores, ambos dissidentes sexuais, e reflexões da prática docente do primeiro autor, visto que as formações acadêmica e continuada, até então, não haviam contemplado as questões que envolvem as indagações expressas nesta proposta de estudo e formação. Também nos incitou à produção deste projeto

o sentimento de pertencimento, aliando ainda essas razões à vontade de somar forças nas ações voltadas à melhoria da qualidade de vida dos atores da escola, sob a égide das sexualidades dissidentes, de gênero e de raça, frente à norma hegemônica que segue a ordem compulsória da heteronormatividade, do homem branco, heterossexual e cristão.

Diante do exposto, buscamos investigar as relações conflitantes que permeiam o universo da EJA na contemporaneidade, o que nos levou a entender que a EJA é, na verdade, um conjunto de desafios que não só buscam repostas para os problemas decorrentes de desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais, mas também de problemas advindos da condição subjetiva de as pessoas se colocarem no mundo. Portanto, entender como os atos de currículo e os atores escolares reproduzem as normas regulatórias do sexo e compreendem as sexualidades dissidentes, gênero e a etnicidade das alunas e alunos da EJA passou a ser o eixo norteador desta proposta de intervenção pedagógica.

Nas discussões da Pós-Graduação, cumprimos a tarefa, estudante e orientador, de refletirmos e buscarmos nos desamarrarmos da supremacia colonial, a partir do momento que “ouvir as vozes e os pensamentos uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com a nossa experiência pessoal, nos torna mais consciente uns dos outros” (hooks⁶, 2018, p. 247). Esse exercício coletivo nos faz mergulhar em um abismo sem fim, em que devemos nos refazer para só então entender que os processos formativos não são apenas constituídos de memórias individuais, mas também de memórias coletivas em que o nosso EU age e interfere diretamente na vida do OUTRO. Somos definidos a partir da relação com o outro. E assim vamos aprendendo que viver e garantir a nossa existência e a do outro é mais imediato.

Partilhar dessa troca de narrativas confessionais nos tornou mais humanos e mais sensíveis. Essas performatividades são construções sociais que nos impedem de desenvolver a capacidade de nos posicionarmos no lugar do outro, criando fronteiras. Nossas dores compartilhadas se tornam mais brandas.

Tomado por esse sentimento, a proposta de intervenção pedagógica Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade na EJA se configurou no princípio da afetividade e da escuta das muitas vozes silenciadas pelos sistemas de opressão. Assim, partimos da metodologia da dialogicidade nos encontros formativos e nos espaços de atividades pedagógicas. Discutimos através dos estudos decoloniais as percepções da *práxis* pedagógica e o entendimento da forma como se apresentam as situações problemáticas relacionadas ao contexto social, político, econômico e identitário que estão correlacionados aos problemas da prática pedagógica em si, e as relações e as experiências que se estabelecem quando interferem na vida, diante de fatores de opressão e exclusão social.

O processo de formação docente trabalhou com o universo de significados que necessitaram de reflexões e conhecimento sobre o currículo escolar e a prática pedagógica inovadora e engajada. Por isso, a realização da formação de profissionais da EJA compreendeu no (re)conhecimento das diversas representatividades dos sujeitos/estudantes dessa modalidade de ensino.

O que foi possível compreendermos através dessas reflexões é que a dialogicidade entre os pares reverberam na mudança de paradigmas e em nossas ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Pensar na

⁶ Gloria Jean Watkins, mulher negra, estadunidense professora, ativista, autora, teórica feminista e artista, usa o pseudônimo bell hooks em homenagem à sua bisavó materna Bell Blair Hooks. A escrita do nome em letra minúscula é um pedido da autora com a intenção de dar destaque ao conteúdo da escrita em detrimento do seu nome.

diferença é um convite ao entendimento das estruturas hegemônicas e, a partir daí, a pensar o comportamento ético-político e democrático daqueles que lutam pelos corpos ditos abjetos e passíveis de luto.

Assim, nos apoiamos no conceito de currículo como prática social, que exerce o seu papel na construção dos discursos de normatização dos gêneros, das sexualidades e das fronteiras étnicas, cujos pensamento e raciocínio são os mesmos, já que as diferenças, disciplinas, matérias, carreiras e profissões eram e continuam ainda sendo consideradas a partir do sexo masculino e feminino e da cor da pele, uma vez que uma pedagogia que contemple as diferenças consiste na mudança de comportamento e visão de mundo que permita enxergar além das fronteiras. Pessoas que anseiam ver suas narrativas de vida serem legitimadas no único espaço privilegiado de saberes em que as subjetividades cruzam e entrecruzam, se constituem e se materializam cidadãs e cidadãos.

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? “Nos olhos de quem se joga areia”?

Esses questionamentos mostram a fragilidade e o distanciamento da nossa formação inicial e denunciam a necessidade de se (re)pensar as construções curriculares e a nossa formação profissional, pois é inadmissível ver nos espaços educacionais práticas machistas e ser obrigado a todo o momento “engolir a seco” piadas heterossexistas e machistas. É indigno, enquanto educador, ver colegas tão distantes, tão despreparados e preconceituosos ao lidar com o corpo discente que desobedece à norma. Quem não teria crescido torto?

Essas reivindicações são, na verdade, pontos de tensões vivenciadas diariamente nas salas de aula e seguem naturalizadas aos olhares desatentos. Ao mesmo tempo, essas provocações conduzem a espaços do entrelugar, provocando pequenas rachaduras, as quais estão diretamente ligadas aos teóricos e teóricas *queer*, quando trazem na sua essência uma política subversiva, ou seja, nada essencialista e nada categórica. Portanto, trazer esta proposta pedagógica para nossas vivências e práticas faz com que provoquemos o modo como pensamos e agimos, logo, interfere diretamente no modo como o outro se constrói. E nessa relação dialógica de poder/fazer nos constituímos em pessoas melhores e mais preparadas para vida.

Por uma Pedagogia de todas e todos

Entender que a escola é um espaço democrático de direito é entender que todas as pessoas, dentro das suas subjetividades, devem ser reconhecidas e legitimadas nesses espaços educacionais. Por isso, é preciso entender que não estamos pedindo favor, piedade ou clemência. É nosso direito! E se é de direito, nós queremos ocupar! Portanto, reconhecer esses ambientes como pertencentes a todos os corpos e corpas é uma questão pessoal, coletiva e política.

Desse modo, não podemos nem devemos fechar nossos olhos para o que está posto. Não podemos fazer de nossas vidas um cercado de limitações, de vigilância, uma masturbação masoquista de momentos de prazer, muitas vezes frustrados e nada prazeroso. Vamos contrariar as normas, o discurso hegemônico, segregacionista, sexista, homofóbico, transfóbico, lesbofóbico e tantas outras fobias através de práticas discursivas de enfrentamento, resistência e legitimidade. Dentre tantas adversidades, busquemos práticas pedagógicas que questionem, enfrentem, lutem pelo reconhecimento de nossas corporaliades indesejadas, desviantes, tortas, inconformes.

Tudo isso nos leva a questionar por que a escola ainda desenvolve um trabalho pedagógico excludente e que não discute as questões raciais e a educação para sexualidades, negando em si a complexidade das lutas pela inclusão pedagógica dessas questões no currículo da EJA.

Talvez Donna Haraway nos dê uma luz ao dizer que precisamos desmascarar “as doutrinas de objetividade, porque elas ameaçavam o nosso nascente sentimento de subjetividade e atuação histórica coletiva e nossas versões “corporificadas” da verdade” (Haraway, 1995, p. 9). Mesmo que os espaços educacionais da EJA sejam ocupados em sua maioria por pessoas de cor e de sexualidades dissidentes, não tem sido garantia de efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e discussões engajadas e comprometidas com as questões de gênero, sexualidade e raça.

Distante da nossa realidade, os sistemas educacionais continuam, de forma arbitrária, a produzir conhecimentos e identidades hegemônicas que invisibilizam diferenças, e a estas são dadas orientações, investimentos disciplinares e vigilância para toda uma vida: o necessário é estar na norma.

Parece que caminhamos em uma via de mão dupla. Por um lado, os grupos e movimentos sociais resistem a toda forma de opressão, seja na religião, nas escolas, na nossa legislação, na saúde, dentre outros; por outro lado, essas mesmas categorias se reorganizam em políticas identitárias que contrapõem todas as nossas conquistas. Tal fenômeno, segundo Louro (2010, p.16), acontece, pois

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias, disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias

Esses investimentos nos servem como medida e reflexão de como ainda cambaleamos, nos arrastamos e tropeçamos em nossas amarras, que nos limitam, nos fragilizam e nos jogam para dentro da barriga do monstro. Mesmo que indigestos, servimos de alimento e para o uso de práticas perversas de abuso e exploração.

Hoje, a condição de professor-pesquisador, gay e cisgênero nos revestem de categorias que colocam numa posição identitária um pouco mais favorável, uma vez que a corporificação heteronormativa e a posição de classe asseguram transitoriedade em espaços hegemonicamente demarcados, pela condição aproximada aos padrões ditos “normais” e aceitáveis. Mesmo que esse comportamento seja instável, pois as identidades sejam mutáveis e transcendentes de acordo com nossos interesses, processos e desejos pessoais.

Porém, precisamos avançar, pois nossos desejos e anseios estão para além da transcendência desse sistema, que categoriza e forja uma identidade aparentemente aceitável. Não queremos apenas ser visibilizados(as) de forma estereotipada e pré-fabricada, como na maioria das vezes vemos nossos corpos e corpos expostos pela mídia. O que queremos, e “talvez” o sistema não se deu conta, é a inserção dos saberes localizados nos ambientes educacionais, na ciência, na política, na saúde. Queremos estar nas pautas de discussões, nos debates, na problematização dos padrões de referência desenhados pela máquina desejante do saber e poder, implicados no sistema mundo. Queremos a garantia do nosso direito de ir e vir.

Considerações Finais

Entendemos que as estratégias pedagógicas são determinantes na formação dos corpos e das corpos, à medida que aprendem a lidar com situações adversas, passando a se envolver de modo mais pleno e

autoconfiante do seu lugar no mundo. Portanto, é preciso que os processos formativos profissionais sejam práticas *in loco*, de forma que tais práticas possam ser entendidas e compreendidas pelos atores educacionais como saberes intrínsecos às vivências e experimentações cotidianas. A noção de prática, portanto, deverá ser vista como um conjunto de atividades formativas que deem visibilidade a todas as pessoas, além de proporcionar experiências individuais e coletivas, assim como abarcar as vivências educativas trazidas pelos sujeitos/estudantes dos espaços que transitam.

Segundo a autora, teórica e ativista feminista estadunidense hooks (2018, p. 251), “Todo professor comprometido com a pedagogia engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe, gênero, sexualidade e raça nas salas de aula” (grifo nosso), mesmo que as práticas e os documentos oficiais de educação ainda continuem a nos despir e a querer nos enquadrar em padrões construídos socialmente, imobilizando-nos e nos assujeitando à matriz colonial e opressora.

Discutir essas questões a partir do pensamento decolonial e a partir do protagonismo dos corpos ditos abjetos na escola desconstrói a ideia do sujeito unilateral e de uma visão única sobre o processo histórico e formativo da nossa educação. hooks (2018, p. 63) nos ensina 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.”

Percebemos, então, que toda articulação de enfrentamento e resistência, quando interseccionada e dentro de um coletivo, desconstrói a ideia dicotômica de ser e estar no mundo. Passamos, então, a compreender e a atuar no mundo sob diversos níveis da vida pessoal e coletiva, o que demonstra que tais mudanças possuem caráter mais amplo, algo perceptivo nas mudanças de comportamento dos profissionais em educação da EJA do município de Una, mudanças estas percebidas na noção de engajamento político/educacional e o modo como esses profissionais manifestaram suas opiniões frente às questões das práticas institucionais organizadas numa matriz colonial em que se evidencia o homem branco, heterossexual, cristão e de classe social privilegiada.

Portanto, trazer para dentro e fora da escola saberes localizados que desarticulam e denunciam o cissexismo, a homofobia, a transfobia e o racismo dos espaços colonizados é possibilitar uma educação de resistência à opressão e enfrentamento político-cultural. Mesmo entendendo que ainda temos um longo caminho a trilhar, já é possível visualizar os impactos na postura de paradigmas educacionais que dão base à supremacia branca e cisgênera que oprime, segrega e exclui as sexualidades dissidentes e as pessoas de cor, principalmente nessa modalidade de ensino, que representa uma boa parte do público negro, pobre e transexual.

Referências

- ANDRADE, L. N. 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**, Rio de Janeiro, n. 13, v. 2, abr.-jun. 2019, p. 330-339. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/33793/2/10.pdf>. Acesso em: 14 Jan. 2019.
- ANZALDÚA, G. E. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, 2000, p. 229-236. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 28 Nov. 2018.
- BRAH, A. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 14, n. 26, jan./jun. 2006, p. 329-376. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Direitos Humanos e Políticas Públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais**, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 08 Jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTTURI JUNIOR, A. O mesmo e o outro: o discurso sexual em Caio Fernando Abreu. Publicatio UEPG, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, 2008, p. 351-358. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.16i2.351358>. Acesso em: 17 Fev. 2019.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges Fernandes (Org.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Massa Edições, 2011.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 5, p. 7-41, 1995, p. 7-41. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em: 26 Jan. 2019.

Hooks, b. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. **Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio**. Brasília: Letras Livres/ EdUnB, 2009.

LOURO, G. L. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, J. M. **Desobediência de gênero**. Salvador: Devires, 2017.

PAULA, C. R.; OLIVEIRA, M. C. **Educação de Jovens e Adultos: A educação ao longo da vida**. Curitiba: Xibpex, 2011.

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. **Reunião Científica Regional da ANPED Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba: UFPR., 2016. 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.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 63, n. 3, set./dez. 2007, p. 489-506. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>. Acesso em: 01 Jan. 2019.

SILVA, F. S. A fronteira como locus de enunciação da identidade mestiza: Gloria Anzaldúa e a multiplicidade do ser. **Cadernos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2016, p. 179-189, Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/issue/view/415/showToc>. Acesso em: 05 Fev. 2019.

Os Corpos e as Corpas que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFBMG, 2010.

VERGUEIRO; V. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes:** uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. Salvador, Bahia: Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade (Dissertação de Mestrado), 2016. 244 f.