



NARRATIVAS DE DOCENTES GAYS E O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE UM ESPAÇO DE TRANSGRESSÃO E RESISTÊNCIA

NARRATIVES OF GAY TEACHERS AND THE PEDAGOGY CURRICULUM: MEANING PRODUCTION ABOUT A TRANSGRESSION AND RESISTANCE SPACE

John Jamerson da Silva Brito¹

Jónata Ferreira de Moura²

Resumo: O presente texto tem como objetivo problematizar o currículo de um curso de Pedagogia de uma universidade federal do Nordeste brasileiro enquanto espaço de transgressão e resistência, a partir das narrativas biográficas de docentes gays. A pesquisa é do tipo biográfico-narrativa e de abordagem qualitativa. Fez-se uso de entrevista narrativa para a produção dos dados e análise na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana. As narrativas dos docentes apontaram que os currículos da Educação Básica provocam assujeitamentos e silenciamentos; entretanto, ao adentrarem no curso de Pedagogia, ocorre um movimento contrário, de (re)conhecimento de si e consequente encontro com temáticas que proporcionam experiências de problematização das posições hierárquicas e das discussões sobre as questões de gêneros e sexualidades e de suas próprias constituições enquanto sujeitos. Dessa forma, o currículo de Pedagogia que os docentes cursaram pode ser entendido como um espaço de subversões, resistências e transgressões.

Palavras-chave: Narrativas; Docentes gays; Gêneros e sexualidades; Pedagogia.

Abstract: This text aims to problematize the curriculum of a Pedagogy course at a federal university in the Brazilian Northeast as a space of transgression and resistance based on the biographical narratives of gay teachers. The research is biographical-narrative and has adopted a qualitative approach. We conducted narrative interviews to generate data and used the Bakhtinian enunciative-discursive perspective to analyze them. The narratives indicated that the Basic Education curricula provoke subjection and silencing. However, when these teachers enter the Pedagogy course, a contrary movement of (re)knowledge of themselves occurs and a consequent encounter with themes that provide experiences of problematizing hierarchical positions and discussions on gender and sexuality issues and their constitutions as subjects. Thus, we can understand the Pedagogy curriculum that oriented the teachers' studies as a space of subversions, resistances, and transgressions.

Keywords: Narratives; Gay Teachers; Genders and Sexualities; Pedagogy.

1 Considerações iniciais

O curso de Pedagogia vem sendo objeto intenso de investigação acerca das discussões de gêneros e sexualidades em seus currículos, seja pela presença ou pela

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. E-mail: jamersonbritobr@gmail.com

² Doutor em Educação, Universidade São Francisco (USF). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Imperatriz, Maranhão, Brasil. E-mail: jf.moura@ufma.br



ausência dessas temáticas. Ao realizarmos uma rápida consulta no Google Acadêmico, emergem diversos trabalhos que abordam tais discussões, como o de Pedro Rios³, Helma Cardoso e Alfrâncio Dias (2018) que analisam narrativas de docentes de um curso de Pedagogia, indicando que, apesar de perceberem um avanço nas discussões, ainda se dá muito no campo individual e dos atravessamentos pessoais de cada um/a, sem haver uma discussão política curricular mais ampla e sólida. A pesquisa de Maria Koerich (2007) também sinaliza isso ao apontar para as ausências das referidas discussões nos cursos de Pedagogia. E a pesquisa de Juliana Rizza (2015) identifica o curso de Pedagogia, dentre as licenciaturas, como o curso que possui a maior presença de disciplinas que tratam dessas temáticas.

Nessa ótica, o presente artigo é fruto de uma pesquisa biográfica-narrativa (John Brito, 2023)⁴ que investigou o impacto do currículo nas trajetórias de vida e nas práticas pedagógicas de docentes LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneras, *Queers*, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras denominações). Para este texto, escolhemos trabalhar com as narrativas de dois desses docentes, que se identificam como gays e atuam em um município nordestino, formados em Pedagogia no mesmo *campus* e pela mesma universidade federal, mas em períodos distintos.

Nosso argumento é de que os currículos são entendidos enquanto espaços⁵ de disputas, nos quais determinadas temáticas são mais acolhidas em detrimento de outras. Os conteúdos não são escolhidos ou excluídos ao acaso, mas fazem parte de uma (re)produção social e cultural que a todo instante se modifica e sofre influências e alterações (José Sacristán, 2017) pelos discursos que circulam (Michel Foucault, 2014). Dessa forma, as questões de gêneros e sexualidades estão também nesse espaço de disputa, a partir de um *lôcus* de subalternidade e silenciamento ao não serem consideradas como temáticas importantes para estarem presentes nos currículos e, conseqüentemente, nos espaços escolares (Guacira Louro, 2014). Entretanto, também

³ Ao longo do texto utilizaremos o primeiro nome e o sobrenome nas citações como posicionamento político e epistemológico para a demarcação da existência de escritas femininas e outras identidades que não se limitem unicamente à masculina, como tradicionalmente vem se percebendo nos trabalhos.

⁴ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), sob número do processo 58956122.2.0000.5087.

⁵ Aqui nos referimos a espaço não como um lugar ou local fixo, mas como um *lôcus* de movimento e transformação a partir da ação do outro que o modifica e se modifica nesse processo. Como Jônata Moura (2022, p. 325) pontua, “são as pessoas que transformam o lugar em espaço a partir das movimentações cotidianas, dos trânsitos, de suas subjetividades e trajetividades, dando significados e sentidos, mesmo que transitórios, ao lugar. Sendo um espaço em que há (re)criação”.

argumentamos que esses currículos possibilitam subversões e transgressões ao provocarem reflexões, disputas e problematizações que visibilizem temáticas historicamente silenciadas e permitam que sujeitos subalternizados ocupem tais espaços (Marlucy Paraíso, 2016) ao resistirem pelas suas presenças.

Tendo em vista esse papel do currículo, entendemos que os/as sujeitos/as que fogem às normativas binárias (masculino/feminino; macho/fêmea) de gêneros e sexualidades (Guacira Louro, 2014) sofrem dessa exclusão e desse silenciamento. Destacamos as pessoas LGBTQIAPN+ que historicamente passaram e, por vezes, ainda passam por processos violentos de marginalização, exclusão e violação social (John Brito, 2023). Pensando nisso, entendemos que os currículos possuem um papel importante nessa lógica de (re)produção de diferenças, exclusões, subversões, transgressões e resistências (Michael Apple, 2006; Marlucy Paraíso, 2016).

As histórias de vida de pessoas LGBTQIAPN+ podem nos ajudar a problematizar como suas experiências formativas e educativas estiveram envolvidas nesses processos por meio da ação do currículo enquanto dispositivo de repressão e transgressão. Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo problematizar o currículo de um curso de Pedagogia de uma universidade federal do Nordeste brasileiro enquanto espaço de transgressão e resistência a partir das narrativas biográficas⁶ de docentes gays.

O texto está organizado com esta primeira seção introdutória; em seguida, apresentamos a metodologia da investigação. Na seção seguinte, discutimos o método biográfico e as narrativas. Na outra seção, tratamos sobre o currículo, gêneros e sexualidades e o curso de Pedagogia. Depois, apresentamos a produção de sentidos via narrativas biográficas dos docentes gays entrevistados. Na última seção, pontuamos algumas considerações sobre os achados da pesquisa.

2 Metodologia da pesquisa

Como pesquisadores, estamos interessados pelo modo como as pessoas dão sentido as suas vidas e histórias, pelo que refletem sobre elas e sobre o mundo, pelo

⁶ Nas pesquisas com narrativas há termos semelhantes, mas que possuem significações distintas em relação à nomenclatura das narrativas, sendo elas: biográficas, autobiográficas e (auto)biográficas. A primeira se refere às narrativas em que o/a pesquisador/a biografiza outras pessoas, ou seja, as narrativas produzidas são de outrem. A segunda é quando o/a pesquisador/a biografiza a si mesmo/a, com suas próprias narrativas. Já o último termo é quando a biografização é feita a partir das narrativas tanto do/a pesquisador/a quanto dos/as sujeitos/as pesquisados/as, sendo uma união e diálogo entre as duas fontes de produções narrativas (Jónata Moura, 2019), e todas essas podem estar englobadas numa grande área denominada método (auto)biográfico.

sentido que aferem a suas ações e à reflexão consciente de sua historicidade. Por isso, realizamos uma pesquisa biográfica-narrativa que, como a maioria desse tipo, tem como intuito a investigação de “processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, [tem o objetivo] de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência” (Christine Delory-Momberger, 2012, p. 524, grifos nossos).

No entendimento de Jónata Moura (2023, p. 3), investigações biográfico-narrativas “se constitui[em] como um enfoque próprio e entende[m] os fenômenos sociais, em especial a Educação, como textos em que os significados e sentidos são frutos da narrativa do sujeito singular-plural”. E por tratarmos de questões relativas às discussões de gêneros e sexualidades, via narrativas orais nesta pesquisa, entendemos que o tipo de investigação elencada seria o mais adequado, pois possibilita as análises e problematizações sobre as constituições dos sujeitos (Michel Foucault, 2010) a partir dos currículos e dos discursos (Michel Foucault, 2014) que circulam em tais espaços.

Em aderência ao tipo de pesquisa realizada, fizemos uso de entrevistas narrativas para a produção dos dados, pois é um tipo de entrevista que se constitui em uma maneira específica de produção narrativa, por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais partindo do ponto de vista dos/as participantes de uma pesquisa, o qual é conduzido pela experiência e tem a narrativa como carro-chefe.

Idealizada por Fritz Schütze⁷ como um dispositivo para compreender os contextos em que as biografias foram construídas, os fatores que produzem mudanças e motivam às ações dos portadores da biografia, essa entrevista produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas. Ela tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente (Jónata Moura; Adair Nacarato, 2017, p. 17).

Nesse tipo de dispositivo, o/a participante se expressa portando em sua voz outras vozes, num movimento polifônico, de modo que pense na realidade de seu grupo, seu gênero, sua etnia, sua classe social, seu momento histórico, social e cultural, como Daniel Bertaux (2010, p. 48) sinaliza ao afirmar que se multiplicam as “narrativas de vida de pessoas que se encontram ou se encontraram em uma situação social similar ou participando do mesmo mundo social”. Por isso, nosso interesse reside na entrevista

⁷ “Um dos grandes expoentes da abordagem (auto)biográfica como dispositivo teórico-metodológico é o sociólogo alemão Fritz Schütze. Ele desenvolveu nos anos 1970 um método de produção e análise de dados narrativos chamado Entrevista Narrativa, cuja principal característica é a exploração de narrativas —improvisadas, isto é, relatos que o narrador produz sem preparação prévia e sem interrupção do entrevistador. Este solicita que aquele narre sua história de vida a partir de um convite amplo e pouco diretivo e, somente ao final, faz perguntas específicas sobre a história contada” (Jónata Moura, 2023, p. 7).



narrativa, pois o foco está naquilo que foi lembrado pelos docentes ao relatarem sobre suas experiências, e não na veracidade do narrado, pois, de acordo com Ecléa Bosi (1994), os possíveis equívocos e lapsos são elementos menos graves em suas consequências do que as omissões da “história oficial”. A entrevista narrativa “exige do pesquisador uma postura ética que vai além dos aspectos formais dos comitês de ética na pesquisa. Nada pode ser analisado e publicado sem o conhecimento e a concordância do entrevistado” (Jónata Moura; Adair Nacarato, 2017, p. 19). Assim procedemos ao longo da produção das entrevistas e logo após as transcrições.

Os participantes desta pesquisa são dois professores gays – Carlos e Paulo – que cursaram Pedagogia em uma mesma universidade, em um *campus* do Nordeste brasileiro, mas em períodos distintos. Carlos cursou entre 2007 e 2011, e Paulo, entre 2016 e 2020. Respectivamente eles possuíam na época da pesquisa (2023), 35 e 34 anos de idade, com 14 anos e 2 anos na docência, atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de educação de uma cidade no interior de um estado nordestino. Eles concordaram que seus nomes reais fossem utilizados como valorização das suas histórias e identidades, conforme assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A análise dos dados foi realizada na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana, a qual tem sua origem na teoria dialógica do discurso de Mikhail Bakhtin, que entende o enunciado como unidade da comunicação discursiva. O enunciado, para Mikhail Bakhtin (2011), é único e impassível de isolamento, ele é mediado por fatores de naturezas distintas, sendo observável apenas a partir da esfera social que o envolve; assim, a forma, o conteúdo e o teor do enunciado podem variar a depender do interlocutor, e sua regulação se dá a partir dos gêneros discursivos, os quais são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (Mikhail Bakhtin, 2011, p. 262, grifos do autor). Desse modo, entendemos que compreender os gêneros discursivos é compreender o texto como atividade humana dos sujeitos. No caso desta pesquisa, são usados os gêneros orais, ou seja, as narrativas dos docentes gays, que, na perspectiva bakhtiniana, têm a

intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer dizer*, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (Mikhail Bakhtin, 2011, p. 281, grifos do autor).



É preciso destacar que a gravação e a transcrição são dispositivos indispensáveis que permitem revisitar um evento que não se repetirá. Com a gravação das narrativas, cada estágio do processo é reconstruído de maneira que gestos, tom de voz e movimentos corporais e faciais sejam reavaliados posteriormente. As transcrições das narrativas, por sua vez, possibilitam a visualização da interpretação do pesquisador sobre o evento. Isso porque a transcrição já é, e sempre o é, uma interpretação de quem transcreve. Por isso, a postura ética do pesquisador é fundamental, como já fora lembrado por Jónata Moura (2015 e 2023b).

Em síntese, a análise de dados na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana leva-nos a compreender a produção enunciativa e as estratégias inerentes a esse processo, considerando a esfera social, o contexto imediato e a conjuntura mais ampla, “que marcam a heterogeneidade dos sujeitos, os lugares e as posições sociais historicamente construídos e que atuam sobre as relações estabelecidas na interação dialógica, determinando as condições de produção verbal” (Ana Paula Santana; Karoline Santos, 2017, p. 177). Será isso que mostraremos na penúltima seção deste artigo.

3 O método biográfico e a produção de narrativas

As histórias de vida e, posteriormente, o que se constituiu enquanto método biográfico, (auto)biográfico e relatos de vida (Gaston Pineau, 2006) emergem, a princípio, de uma metodologia sociológica como uma maneira de escuta (Franco Ferrarotti, 2014) nas Ciências Sociais, que buscavam entender as relações estabelecidas a partir das experiências vividas pelas pessoas e suas percepções individuais do coletivo, principalmente das pessoas historicamente silenciadas e subalternizadas. Ao longo dos anos, essas histórias de vida foram ganhando novas nuances e potencialidades epistemológicas com o desenvolvimento de pesquisas que investigam não somente a partir delas, mas também com elas, por meio do entendimento do tempo como significativo importante para reflexão de dadas experiências e para a constituição de histórias de vida marcadas por subjetividades e atravessamentos singulares-plural.

Gaston Pineau (2006, p. 41) reflete que “a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é indicativa da flutuação do sentido atribuído a essas tentativas de expressão da temporalidade vivida pessoalmente”, na qual as experiências vividas precisam ser entendidas de diferentes

formas, levando em consideração o tempo e os espaços em que foram vividas e produzidas, para reflexão e problematização das experiências no coletivo. Nesse sentido, concordamos com Michel Foucault (2014, p. 37) quando afirma que vivemos em uma “sociedade de discursos” produzidos e espalhados atravessando as experiências dos sujeitos; portanto, esses discursos são produzidos de determinado lugar, posição e tempo histórico. Sendo assim, as histórias de vida e consequentemente as narrativas são marcadas por tais discursos, que nos permitem problematizar sobre essas realidades e vivências, por meio das produções narrativas discursivas, como as questões de gêneros e sexualidades, possibilitando investigar como tais discursos e experiências se estabelecem e são vivenciadas.

“O espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (Christine Delory-Momberger, 2012, p. 524), sendo essa relação percebida como necessária para o entendimento de como o mundo histórico e social foi construído, a partir de outras perspectivas, que ao longo dos anos foram invisibilizadas e silenciadas por narrativas hegemônicas. “A abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos” ao proporcionarem a problematização de “práticas individuais que estão inscritas na densidade da História” (Elizeu Souza, 2007, p. 67).

Em nosso trabalho, optamos pelo uso de narrativas biográficas, que, de acordo com Jónata Moura (2015), permitem discorrer sobre o caráter e o papel transformador e reflexivo que o método biográfico proporciona nas narrativas de docentes,

o método (auto)biográfico⁸, nas pesquisas educacionais, possibilita que venha à tona uma informação de primeira ordem para conhecer de modo mais profundo o processo educativo. Ele é um meio que permite aos professores refletir sobre sua vida profissional, e, assim, apropriar-se da experiência vivida, além de adquirir novas compreensões sobre si como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, o método favorece os docentes, que, a partir de suas próprias experiências, são conduzidos à compreensão de seu trabalho e a tomam como base para mudar aquilo que não lhe favorece no trabalho ou em sua vida profissional (Jónata Moura, 2015, p. 30).

As narrativas produzidas a partir do método biográfico não só permitem entender a história ou trajetória de vida de determinada pessoa, mas também o modo

⁸ É preciso lembrar que o termo (auto)biográfico se refere a uso concomitante da biografia e da autobiografia, contudo, lembramos que nesta pesquisa usamos o termo biográfico.



como seus processos educativos se deram, e os impactos e influências que isso teve/tem em sua formação enquanto sujeito/a na inter-relação entre o pessoal e o profissional, que, nesse momento, são indissociáveis. A experiência é tomada como algo singular e único (Walter Benjamin, 1987; Jorge Larrosa, 2014), mas que favorece, em determinado momento, a problematização das similaridades que as diferentes narrativas podem apresentar sobre uma dada vivência ou existência enquanto pessoas LGBTQIAPN+.

A experiência é sempre do singular, não do individual ou do particular, mas do singular. E o singular é precisamente aquilo do que não pode haver ciência, mas sim paixão. A paixão é sempre do singular porque ela mesma não é outra coisa que a afeição pelo singular. Na experiência, então, o real se apresenta para nós em sua singularidade (Jorge Larrosa, 2014, p. 68).

Congruentemente, as narrativas docentes também possibilitam entender a partir das experiências de cada docente, determinadas construções coletivas e históricas dos espaços educativos, e aqui em destaque o/os currículo/s em gêneros e sexualidades. Por meio das narrativas é que as experiências são significadas, e não só pelos/as pesquisadores/as, mas por aqueles/as que estão produzindo, em um movimento reflexivo de produção singular-plural (Daniel Bertaux, 2010).

A narrativa realiza, sobre o material indefinido do vivido, um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência; dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles. É a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, relações de causa, de meio, de fim; que polariza as linhas de nossos *argumentos* entre um começo e um fim e os atrai para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos nos encadeamentos acabados; que compõe uma totalidade significativa em que cada acontecimento encontra seu lugar de acordo com sua contribuição à realização da história contada. É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida (Jônata Moura, 2023a, p. 303).

Sendo assim, as narrativas biográficas possibilitam um movimento de (auto)formação, tanto para aqueles/as que as escutam/leem como para quem as produz, por meio do movimento de lembrar e narrar, ajudando na tomada de consciência do sujeito singular-plural.

Este texto está pautado nessa construção coletiva, ao trazer narrativas de docentes gays, mas, ao mesmo tempo, apresenta o modo como essas experiências possuem significações mediante os processos contraditórios que os currículos proporcionam e circunscrevem em suas trajetórias formativas, dialogadas com as experiências em gêneros e sexualidades.

4 Gêneros, sexualidades e discussões curriculares

A escola se apresenta como locus de (re)produção social das normativas binárias de gêneros e sexualidades. Entretanto, por meio dos currículos podemos também tensionar e problematizar essas ideias postas como verdades absolutas, mediante um processo de reflexão e (des)construção, conforme as críticas de Guacira Louro (2018, p. 61) sobre a escola:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização.

A escola historicamente se apresenta como espaço repressor e subalternizador das diferenças, a qual, desde a entrada dos/as estudantes, faz uma divisão de diversas categorias que buscam normatizar e enquadrar em padrões binários de gêneros e sexualidades as pessoas (Richard Miskolci, 2017), como em divisões de filas entre meninos e meninas, nas cores e até mesmo nas brincadeiras. Além disso, há os medos e pavores que o ambiente escolar pode ocasionar, como podemos notar na investigação de Edgar Merchan-Hamann, Sandra Freitas e Ximena Bermudez (2021). As pesquisadoras e o pesquisador afirmam que a orientação sexual e a identidade de gênero são as características pessoais que mais contribuem para a insegurança enfrentada por jovens nas escolas. Cerca de 60,2% dos/as entrevistados/as afirmaram sentir-se inseguros/as na instituição escolar devido a sua orientação sexual; enquanto 42,8% destacaram a maneira como expressam seu gênero como um motivo de insegurança. E mais: entre os locais evitados pelas/os estudantes devido à falta de segurança, destacam-se os banheiros (38,4%), as aulas de Educação Física (36,1%) e os vestiários (30,6%).

Podemos dizer que — no que se refere aos insultos, às violências e às padronizações — o currículo ajuda com que essas práticas sejam (re)produzidas e intensificadas. Conforme vimos anteriormente, a partir dele se determinam quais conteúdos devem estar em voga, quais sujeitos/as podem ou não ser acolhidos/as, e ainda quais disciplinas curriculares são importantes e devem aparecer e permanecer no currículo bem como possuir mais tempo de estudos.

Judith Butler (2024) faz uma genealogia da história recente mundial de como os debates em torno de gêneros e sexualidades ganharam contornos fantasmáticos, no sentido de assustar, reprimir e inibir quaisquer discussões sobre essas temáticas, não só

nos espaços escolares, mas também na sociedade em geral. Ela afirma que “o gênero assumiu um número surpreendente de formas fantasmáticas, eclipsando tanto seu uso acadêmico quanto seu uso cotidiano” (Judith Butler, 2024, p. 13); dessa forma, o medo é alimentado de maneira que a discussão não possa ser realizada, pois o intuito é de que esse medo seja “explorado por quem deseja ampliar os poderes estatais na esperança de retornar a uma ordem patriarcal ‘segura’” (Judith Butler, 2024, p. 13).

As instituições e as práticas escolares criam um ambiente e situações que naturalizam concepções de gêneros e sexualidades binárias. Enquadram as pessoas em normativas tidas como normais e naturais, a partir de processos culturais postos como únicos e imutáveis, que precisam ser reproduzidos e significados sem questionamentos (Guacira Louro, 2014).

Aquilo que meninas e meninos podem fazer são definidos na escola, “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a *preferir*” (Guacira Louro, 2014, p. 65, grifos da autora). A escola categoriza como normal e anormal, provoca uma governabilidade dos corpos, por meio de um processo de docilização (Michel Foucault, 1988) e agenciamento, e a partir desse momento, aqueles/as que fogem a essa “normalidade” heteronormativa (Richard Miskolci, 2014) são estimulados/as a entrarem no padrão e se adequarem, e, se isso não ocorrer, essas pessoas são excluídas e subalternizadas até o ponto do silenciamento e exclusão de tais espaços.

A construção histórica do currículo, também em consonância com a escola, é pautada na separação e na categorização das pessoas, a partir de conteúdos previamente definidos e estabelecidos, alguns como importantes para estarem no currículo e outros como não-importantes (José Sacristán, 2017). Porém, a problemática está em quem define e decide isso bem como quais são os interesses por trás dessas definições. Estas não são realizadas por mero capricho, mas sim possuem uma intencionalidade em manter determinadas conjunturas hierárquicas, principalmente quando nos referimos às questões de gêneros e sexualidades.

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. [...] Quando compreendemos a produção das identidades de gênero marcada por uma profunda violência, passamos a entender a homofobia enquanto uma prática e um valor que atravessa e organiza as



relações sociais, distribui poder e regula comportamentos, inclusive no espaço escolar (Berenice Bento, 2011, p. 556).

Ao falarmos de gêneros e sexualidades no espaço escolar e nos currículos, não é a diversidade que nos dá base, mas as diferenças; não é a igualdade que se busca, mas a equidade. Ter esses pontos é importante para entendermos os processos de assujeitamento (Michel Foucault, 1993) que os currículos provocam em sujeitos/as que fogem aos padrões, e como esses movimentos vão moldando, governando e subjulgando de uma forma tão orgânica, que constitui esses corpos em sujeitos (Michel Foucault, 2010) esperados para vivenciarem uma cis-heteronormatividade. É a partir do outro, e de onde ele “habita”, que construímos nossas ideias e concepções acerca do que é natural ou normal, ou do que é visto como verdade. Desse modo,

o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciada da consciência de si (Michel Foucault, 2014, p. 46).

O currículo apresenta-se como esse espaço de produção e circulação de discursos, que se estabelecem como verdades, como parâmetros e como padrões que devem ser seguidos, sendo produzidos e circulados de forma tão orgânica, entendidos depois de um tempo como naturais. John Brito e Witembergue Zaparoli (2024b, p. 22) argumentam que os currículos “permitem transgressões bem como normatizam discursos hegemônicos binários e se enquadram neles, que visam a uma padronização de todos/as. E, quando tais discursos não são explicitamente apresentados, o silenciamento também pode ser lido como um discurso hegemônico”. Berenice Bento (2011) nos permite refletir que é necessário olhar através da diferença como uma verdade e como uma possibilidade transgressora para que as exclusões e as subalternizações (re)produzidas nos currículos sejam (des)construídas e possibilidades outras de existências e modos outros de vida coexistam.

Desse modo, as (re)produções das identidades nos espaços escolares já partem de uma estranheza, que provoca violências e exclusões de gêneros. Colocam todos/as que fogem aos padrões binários heteronormativos como subalternos/as e anormais. É por meio desse processo que não só se cria, mas também se perpetua uma hierarquização e dominação social mediante o controle do corpo, sendo os currículos fortes e importantes dispositivos para a manutenção dessa diferenciação (Michael Apple, 2006). Nesse ínterim, ao abordarmos sobre o curso de Pedagogia em específico,



entendemo-lo enquanto esse espaço de produção de subalternizações e inferiorizações, mas também como um espaço possível e fértil de transgressões, subversões e resistências, como sinalizam as pesquisas de Pedro Rios, Helma Cardoso e Alfrâncio Dias (2018), John Brito (2023) e Juliana Rizza (2015).

Sendo assim, recorreremos à pesquisa desenvolvida por Sirlene Silva e Jónata Moura (2023), que investigaram disciplinas que podem ou que trabalham com as temáticas gêneros e sexualidades, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) do *campus* e da universidade em que os dois sujeitos desse texto cursaram sua graduação. De acordo com a autora e o autor, o primeiro PPC do curso do referido *campus* foi baseado em outro PPC de outro *campus* da mesma universidade, sem levar em consideração a realidade da cidade e da região em que ele está situado, anos depois é que tal documento foi reformulado para atender as demandas do contexto do referido *campus* e das últimas legislações. Assim sendo, como destacamos anteriormente, nossos sujeitos estiveram em momentos distintos – Carlos cursou sobre o regime do PPC que foi somente copiado de outro *campus*, vamos denominá-lo de PPC antigo, e Paulo cursou sobre o PPC reformulado, que vamos denominar de PPC novo.

Sirlene Silva e Jónata Moura (2023) analisam e identificam que, no PPC antigo, não haviam disciplinas específicas que trabalhassem com as temáticas gêneros e sexualidades. Entretanto, eles realizaram uma reflexão a partir das ementas, sinalizando possibilidades que outras disciplinas poderiam ter de tais temáticas serem abordadas, como as disciplinas de *Psicologia da Educação I e II*, *Didática e Currículo*. Ao fazerem isso, percebemos um movimento muito singular, no qual o/a docente que está ministrando tais disciplinas deve ter um interesse em abordar os temas supracitados, pois, se isso não ocorrer, eles não aparecem como obrigatoriedades ou sugestões nas ementas.

Além disso, o trabalho apontou que há duas disciplinas diretamente ligadas às discussões, porém de uma forma muito situada e localizada em um debate mais específico de um determinado tema, sendo as disciplinas de *Educação e a Mulher* e *Direitos Humanos, Interculturalidade e Inclusão*, que focam respectivamente mais na sexualidade feminina e nas questões étnico-raciais. Dessa forma, ressaltamos que esse foi o currículo vigente quando Carlos vivenciou sua formação.

O PPC novo só foi reestruturado e “aprovado pelas instâncias institucionais colegiadas, e em 2017 passou a vigorar como o documento curricular criado pelos/as profissionais e estudantes que compõem o curso” (Sirlene Silva e Jónata Moura, 2023,



p. 179). Levou-se em conta, a realidade, as discussões, as pesquisas e os interesses dos profissionais do referido *campus*.

Nesse sentido, Paulo está inserido e cursou a graduação na vigência desse PPC. Conforme Sirlene Silva e Jónata Moura (2023) analisam, a reestruturação do PPC possibilitou a inserção de disciplinas que abordassem diretamente as temáticas gêneros e sexualidades, citando: “*Seminários Temáticos; Estado, Movimentos Sociais e Políticas Públicas; Corporeidade e Educação; Educação e Diversidade Cultural; Estudos Diversificados (Educação, Gênero e Sexualidade)*” (Sirlene Silva e Jónata Moura, 2023, p. 180).

A autora e o autor argumentam que tais disciplinas contemplam em suas ementas possibilidades de trabalho, de forma direta, sobre os temas que estamos apontando ao longo do texto. Isso porque afirmam que houve avanços na discussão dos temas e na inserção das disciplinas, além da preocupação dos/as docentes em incluir esses debates nas ementas de maneira clara e direta.

Entretanto, um alerta que ela e ele fazem, e que também percebemos no PPC antigo, é de que as discussões acabam se vinculando aos interesses de quem está à frente das disciplinas, portanto, os conteúdos e discussões podem girar em torno “da formação e das pesquisas do/a docente que ministrá-las, em detrimento das discussões sobre gêneros e sexualidades” (Sirlene Silva e Jónata Moura, 2023, p. 183). A pesquisa de Maria Koerich (2007) já sinaliza esse mesmo movimento, apontando a ausência dessas discussões nos cursos de Pedagogia que analisou.

Juliana Rizza (2015), ao realizar o levantamento das disciplinas obrigatórias e optativas nas graduações em universidades públicas federais que tratam da temática, identifica que a maioria são optativas, sendo um número baixo de obrigatórias. Dessa forma, inferimos que, possivelmente, a existência e manutenção de tais disciplinas só se efetiva com o interesse dos/as docentes que estão à frente delas, enquanto pessoas que são atravessadas em alguma medida por tais temáticas.

Dessa forma, argumentamos que os currículos são lócus de disputas, nas quais os debates e discussões adentram nesses espaços por meio de movimentos de resistência e de existência. John Brito e Witembergue Zaparoli (2024a, p. 1237) afirmam também que “é na escola e por meio dos currículos que podemos tensionar e problematizar ideias postas como verdades absolutas, através de um processo de questionamento e desconstrução”, entendendo-os enquanto espaços de possibilidades transgressoras.

5 Narrativas biográficas de docentes *gays* sobre o currículo de um curso de Pedagogia

A produção enunciativa das narrativas dos docentes *gays* aponta para diversos assujeitamentos e silenciamentos ao longo de suas trajetórias educativas na Educação Básica. Entretanto, também indicam como os currículos do Ensino Superior, e aqui especialmente o de Pedagogia, possibilitaram movimentos de transgressões para eles e de constituições enquanto sujeitos.

Conforme anunciamos nas seções anteriores, os cursos de Pedagogia vêm se mostrando historicamente como espaços privilegiados para as discussões das temáticas gêneros e sexualidades. De maneira bastante contundente, as pesquisas indicadas anteriormente apontam uma presença latente e crescente dessas discussões, com a existência de disciplinas e com o desenvolvimento de investigações que visam problematizar, não somente os currículos, mas as experiências formativas das pessoas que perpassam e se formam com e através deles.

John Brito e Witembergue Zaparoli (2024b, p. 23) indicam que os currículos do curso de Pedagogia que analisaram, “apesar de também apresentarem certa resistência às temáticas de gênero e sexualidade, ainda são espaços mais férteis de debate e diálogo”, de forma que conseguem possibilitar possivelmente aos/as estudantes “um movimento de desconstrução e até mesmo de compreensão de si”. Dentro desse contexto, trazemos um trecho da narrativa de Paulo, que aborda sua entrada na universidade e como isso modificou sua visão, realizando um comparativo sobre suas experiências na Educação Básica, na qual não se reconhecia nem se entendia. No Ensino Superior, houve um movimento diferente de reconhecimento de si.

Eu entrei na universidade, eu já tive uma outra visão sabendo que a gente podia estudar sobre isso, uma coisa também que nas escolas naquele tempo nem era tocado o assunto e também porque antigamente o ambiente era bem religioso, pessoal botava e falava: “ah, mas isso não é de Deus”. Aí botava muitas coisas, vários comentários. E hoje em dia a gente muda a visão. Se a gente não muda a visão a gente mesmo se afunda, mas eu acredito sim que hoje em dia a gente tem que estar bem mais aberto, tantos os ouvidos abertos como a visão. Então eu participo, já participei de grupo, porque além de ser gay, eu também tenho uma condição e chama-se Intersexo, que são aquelas pessoas que têm características físicas que não se encaixam muito bem no masculino e feminino. Antigamente eu não sabia nem nomear, mas eu descobri a sigla, então eu também sou. Eu falo em qualquer questionário que tenha essa opção. Eu sou homem, eu sou gay, sou intersexo [...]. Eu consegui entender isso dentro da graduação, e depois da graduação ainda divulgo e faço questão de dizer, porque tudo que é discriminado a gente tem que lutar, e essa é uma outra luta que eu tento que na escola (Entrevista de Paulo, 2022, grifos nossos).

A Educação Básica e suas formas curriculares historicamente são espaços bastante fecundos de preconceitos, discriminações e silenciamentos. Michael Apple (2006) aponta que, a partir dos currículos, determinados discursos e ideias são propagados como verdades. José Sacristán (2017) afirma que deixar de ensinar ou trabalhar algo na escola não é escolha do acaso; portanto, essa falta de *tocar no assunto* que Paulo enuncia em sua narrativa é um reflexo claro e direto do controle imposto a partir dos currículos e de como eles devem produzir outras formas de hierarquizações.

Esses currículos demonstram estarem permeados de construções normativas, por meio de práticas excludentes ou, na maioria das vezes, silenciadoras. Algumas dessas práticas narradas por Paulo são pautadas em afirmações religiosas que visam a normatização e enquadramento das pessoas, por meio de uma lógica de normalidade que propagam discursos excludentes, violentos e baseados em binarismos (macho/fêmea; homem/mulher, e tantos outros).

Michel Foucault (2014, p. 42) afirma que “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que o falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso”, sendo um *locus* de produção discursiva que se pauta em experiências hegemônicas e vistas como naturais e únicas. Guacira Louro (2014) corrobora esse entendimento ao afirmar que as divisões e as posições dos sujeitos foram tão bem divididas de forma natural que, na escola, isso é perceptível por meio da circulação e do agrupamento marcado entre meninos e meninas.

Para nós, o currículo escolar da Educação Básica que Paulo experienciou, faz parte de uma lógica curricular já formada, criada, que não se modificou ao longo dos anos, trazendo e quase sempre sendo pautada em narrativas hegemônicas. Marlucy Paraíso (2010, p. 592) nos lembra de que,

os currículos deste mundo, os já existentes, são mesmo, sempre, currículos já formados. Olhamos para esses currículos e vemos estratos já constituídos: disciplinas, saberes, professoras, crianças, identidades, livros didáticos, conteúdos, literatura infantil e juvenil, exercícios, atividades, conhecimentos, mesas, carteiras enfileiradas ou em círculos, conversas, explicações, projetos, atividades, ensino... Até pode haver metamorfoses, transformações, mudanças, mas são sempre processos secundários aos estratos formados que daí resultam.

Apesar de tentar realizar um movimento de transformação em tais currículos, a grande maioria deles ainda se pauta em divisões binárias. Aqui não nos referimos somente às ligadas a gêneros e sexualidades, mas também a formas outras, como coisas



boas e ruins, quem ensina e quem aprende, quem sabe mais e quem não sabe, e tantos outros binarismos que configuram nossa sociedade e moldam nossos estilos de ser e agir no mundo e, conseqüentemente, as maneiras como os currículos se estabelecem e se constituem.

Nesse sentido, há um investimento do currículo em transformar e controlar os corpos, de maneira que se sujeitem aos padrões binários, como Paulo narrou: “*Se a gente não muda a visão, a gente mesmo se afunda*”. Sua constituição enquanto sujeito torna-se um processo não só dele próprio, mas de um investimento social e construtivo em quem ele deve ser, pois a partir do momento que ele está em determinado espaço e precisa se adequar para existir nele, ocorre um processo repressor, conforme Michel Foucault (1993) sinaliza acerca do poder sobre os corpos, que governa e dociliza-os.

Essa constituição de si, tensionada pelo processo do outro, pode nos sinalizar que a formação está atrelada à socialização, na qual “os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida” (Pierre Dominicé, 2010a, p. 89). Com isso, as constituições de nós mesmos são configuradas mediante esses processos de devir, realizados social e individualmente pelas relações singulares-plurais.

Paulo, por não somente ser gay, mas apresentar-se como uma pessoa intersexual, infere que isso ocasionou, durante sua escolarização, muitos medos e incertezas, pois não sabia ao certo quem era nem a condição que tinha. Ademais, na escola e nas aulas, não havia discussões e/ou debates sobre tais assuntos. Quando ocorriam, associavam-se à demonização, à repressão e até mesmo ao medo, tal qual Judith Butler (2024) nos alerta sobre a ideia do gênero como uma figura “fantasmática” construída na sociedade.

Entretanto, a narrativa de Paulo também sinaliza outro elemento interessante: foi no curso de Pedagogia que ele se reconheceu e começou a se perceber e a entender a si próprio. Apenas quando ingressou na universidade e começou a estudar sobre tais temáticas, é que se entendeu e conseguiu se colocar como além de homem gay, intersexual. Ele aponta a necessidade de adentrar com essa temática na escola para que outras pessoas não sofram como ele, de não se (re)conhecerem, e só conseguirem se identificar tardiamente no Ensino Superior. Todo o movimento enunciativo que ele destaca em sua narrativa é extremamente importante e fica latente em nossas mentes.

A universidade foi o espaço que permitiu um debate e um diálogo, possibilitando a ele não somente conhecer, mas compreender e problematizar o mundo e a si próprio

enquanto um sujeito com uma identidade desviante, dissidente. Isso se deu no currículo do curso de Pedagogia que Paulo experienciou. “Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros ‘variados’” (Marlucy Paraíso, 2010, p. 588).

A narrativa de Paulo apresenta indícios desse currículo das diferenças que Marlucy Paraíso (2010) cita, o qual é composto de multiplicidades de acontecimentos diferentes, de discussões e significados que possibilitam a proliferação de temas silenciados historicamente. Ele consegue vazar, rachar as estruturas das narrativas hegemônicas produzidas e propagadas historicamente, por meio da circulação dos discursos (Michel Foucault, 2014), pois “um currículo [...] é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa” (Marlucy Paraíso, 2010, p. 588).

Reafirmando essa ideia dicotômica e evidenciando ainda mais a diferenciação entre os dois níveis da educação brasileira, Paulo narra o seguinte sobre a Educação Básica:

Olha, pra não dizer que eu nunca vi nada sobre gênero e sexualidade, a única coisa que eu lembro muito vagamente, era nas aulas de Ciência, no Ensino Fundamental ou no começo do Ensino Médio, mas era a única coisa que eu conseguia absorver que tinha, era quando se tratava de doença sexualmente transmissíveis e se falava, mas com a carga muito grande de preconceito ainda. As pessoas só botavam as fotos das doenças e elas só dizem é isso e isso e isso. Naquele tempo também tinha orientação para as pessoas usarem o preservativo, mas não a respeito da sexualidade. Só diziam que era pra evitar doenças (Entrevista de Paulo, 2022, grifos nossos).

A narrativa sinaliza que houve somente uma abordagem biologistica sobre as discussões de gêneros e sexualidades na Educação Básica que Paulo cursou, o que provocou ainda mais inquietação, em vez de o ajudá-lo em sua constituição. Em contrapartida, Marlucy Paraíso (2015) nos ajuda a problematizar que mesmo os currículos sendo produtores de violências e diferenças, ainda são os espaços que possibilitam mudanças e transgressões mediante a (re)criação por aquelas pessoas que os (re)fazem a todo instante. Essas possibilidades provocam essa dualidade vista na narrativa de Paulo ao apontar o currículo, em dado momento, como silenciador e excludente e, em outro momento, como transgressor e acolhedor.

A narrativa de Paulo nos permite perceber os sentidos que ele deu para os currículos experienciados na Educação Básica. Ele afirma que esses espaços foram pautados por preconceitos e que as temáticas, que para ele eram importantes, foram tratadas como coisas negativas. Isso nos leva a entender o que Marie-Christine Josso (2010, p. 67) nos diz, quando relata que o sujeito ao narrar algo seu ou relativo à experiência de outrem, “regressa a si mesmo, à medida que só pode projetar na vida de um outro os seus próprios critérios”, que fazem parte de um movimento constitutivo de si, produzido por suas experiências rememoradas.

Nessa ótica, argumentamos que o sentido dado por Paulo a tal currículo é parte de sua constituição enquanto homem gay. Assim sendo, é um movimento auto(trans)formador, que o possibilita olhar para essa experiência, ressignificando-a. Concordando com a narrativa de Paulo, Carlos também cita a universidade como esse espaço de entendimento de si.

Entrar na faculdade e cursar Pedagogia foi algo que me ajudou demais no sentido da compreensão de quem eu era, da compreensão da sociedade. Então, lá no curso, na licenciatura em Pedagogia, a gente tem uma fundamentação teórica na Sociologia, na Filosofia, na Psicologia, e isso acabou fazendo com que eu tivesse, com que eu pudesse me entender, sabe? Entender quem eu era. Então, eu digo que é uma coisa assim muito entrelaçada, porque foi a licenciatura, o curso, a minha formação inicial que me ajudou a me entender enquanto pessoa, enquanto homem gay e olhar a sociedade de uma forma que eu não via antes (Entrevista de Carlos, 2022, grifos nossos).

As narrativas de Carlos e Paulo dialogam, pois somente na universidade os dois tiveram a oportunidade de se entender, sendo o curso de Pedagogia esse *lócus*. A narrativa de Carlos traz mais indicativos dos possíveis motivos disso, como as disciplinas em que os diálogos ocorrem e que lhe possibilitaram olhar a sociedade de outra forma, permitindo-o se entender/reconhecer nela e se posicionar, compreendendo como sua identidade é forjada em processos hierárquicos.

Conforme Sirlene Silva e Jónata Moura (2023) identificam em suas análises do PPC, Carlos citou as disciplinas de *Sociologia, Filosofia e Psicologia*, como os *lócus* de debates para as temáticas que o permitiram um processo constitutivo enquanto sujeito de gêneros e sexualidades. Dessa maneira, apesar de o currículo que Carlos vivenciou ser baseado no PPC antigo, ele demonstra um movimento de inserção e discussão das temáticas apontadas pela autora e pelo autor, possibilitando inferirmos que, mesmo sem a obrigatoriedade ou sem a presença das temáticas nas ementas, as discussões ocorreram

pelos próprios processos de existência e das realidades que se apresentaram nos espaços do currículo do curso de Pedagogia que Carlos cursou.

Essas disciplinas citadas por Carlos partem, em sua maioria, de uma problematização da realidade e dos problemas sociais que assolam a sociedade, permitindo que os debates de gêneros e sexualidades adentrem, pois entendemos que tais categorias são fundantes e constituintes de cada sujeito/a; assim, fazem parte de nossas subjetividades na constituição da identidade. Jónata Moura e Adair Nacarato (2024, p. 4) nos ajudam a refletir sobre esse processo citado por Carlos ao afirmar que a identidade narrativa é um processo em que,

narrar a história de nossa vida é uma autointerpretação do que somos, uma maneira de expor nossa vida por meio da narração. As narrações autobiográficas não só representam o eu ou o expressam, mas o constituem. Consistem em dar um direcionamento ao conjunto de marcas passadas, encontrando o fio condutor que estabeleça as relações necessárias entre o que o narrador era e o que é hoje. Desse modo, a narração estabelece a mediação entre o passado, o presente e o futuro, entre as experiências passadas e o significado que agora vão adquirindo para o narrador.

Ao narrar, Carlos também realiza um movimento reflexivo, dizendo que o currículo do curso de Pedagogia se apresentou como um espaço de transgressão, de resistência, de entendimento de si, tal qual Marlucy Paraíso (2015) indica. Dessa forma, a narrativa de Carlos nos possibilita ver seu processo educativo não somente como uma etapa da vida ou de sua trajetória educacional, mas, conforme aponta Pierre Dominicé (2010b, p. 188), enquanto uma maneira de “considerar a vida como o espaço da educação”.

Paulo, em outro momento de sua narrativa, diz: “*nunca tive assim uma disciplina específica de sexualidade e fora da universidade é que a gente percebe que esse tema é muito apagado ainda*”. Essa afirmação ocorreu mesmo ele tendo realizado sua formação em Pedagogia com o PPC novo, reformulado, em que houve a inserção de disciplinas que trabalhavam diretamente as temáticas gêneros e sexualidades. Entretanto, o entrevistado nos apresenta o motivo:

*fui procurando disciplina, soube **que tinha uma disciplina na universidade, mas não era oferecida no tempo que eu estava me formando**, então não tive a oportunidade de pegar essa disciplina, mas eu já vi alguns eventos esporádicos de professores organizando. **E aí eu quis trabalhar essa temática na monografia.** Eu coloquei na minha cabeça que eu queria trabalhar esse tema na minha monografia* (Entrevista de Paulo, 2022, grifos nossos).

A narrativa de Paulo nos indica o que Juliana Rizza (2015) alerta: as disciplinas com temáticas gêneros e sexualidades, em muitos cursos, estão previstas nos PPC, mas

são postas como optativas e, assim, na maioria das vezes, não são ofertadas. Por isso, como Sirlene Silva e Jónata Moura (2023) indicam, é necessário um investimento e atravessamento do/a docente que está à frente da disciplina para ministrá-la. Desse modo, o currículo do curso de Pedagogia em que Paulo se inseria tem a presença das disciplinas *Educação e Diversidade Cultural* e *Estudos Diversificados (Educação, Gênero e Sexualidade)*, mas elas são ofertadas como optativas e, por vezes, no formato de ciclos, alternando semestralmente com outras. Assim, Paulo não teve a possibilidade de cursar nenhuma, mesmo tendo interesse e tentado buscá-las.

Juliana Rizza e Gisele Silva (2022) mapeiam as disciplinas que discutem gêneros e sexualidades nos cursos de Pedagogia de universidades brasileiras. Argumentam que “o currículo dos cursos de Pedagogia é um lugar de circulação de narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da sociabilização dirigida, controlada” (Juliana Rizza; Gisele Silva, 2022, p. 202), pois, mesmo o curso de Pedagogia apresentando a maioria das disciplinas em detrimento das demais licenciaturas, ainda possui lacunas quanto à efetivação e à oferta, por conta da existência dessas matérias apenas como optativas na maioria das grades curriculares.

Embora não tenha tido acesso as disciplinas, Paulo conseguiu resistir por outros meios, mediante o desenvolvimento de sua monografia com a temática de gêneros e sexualidades, pois, para ele, isso não era um simples movimento acadêmico, mas um movimento político e ético de existência, enquanto sujeito. Dessa forma, ele somente se torna sujeito e ser em formação quando “sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de aprendizagem e de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo” (Marie-Christine Josso, 2010, p. 76).

Apesar disso, o *lôcus* da universidade e do curso de Pedagogia foi o espaço histórico que possibilitou o entendimento da identidade narrativa de Carlos e Paulo, situada em processos discursivos de subalternização enquanto homens *gays*, mas também em movimentos analíticos e constitutivos. Assim, direcionou-se o conjunto de marcas passadas, encontrando o fio condutor que estabelece as relações necessárias entre o que o narrador era e o que é hoje.

Por meio da entrada e das experiências no curso de Pedagogia, a partir não somente das disciplinas, como é o caso de Carlos, mas dos eventos e da produção de sua monografia, como é o caso de Paulo, o currículo de Pedagogia se mostrou como um espaço fértil de produção de sentidos e resistência. Ele tensionou de forma potente as existências e compreensões de si dos dois docentes enquanto sujeitos *gays*.

Trazemos a narrativa de Carlos para visualizarmos sua entrada na licenciatura e as influências que sofreu em sua infância, bem como exemplos de professores/as que o inspiraram:

*Eu sou formado em Pedagogia, mas eu não escolhi a Pedagogia em si, eu queria fazer Letras e eu queria ser professor de Língua Portuguesa, tanto que comecei ao mesmo tempo os dois cursos. **Só que eu me apaixonei pela Pedagogia** e fiquei. Acabei desistindo do curso de Letras [...]. Eu queria fazer uma licenciatura então acabei cursando pedagogia e eu tinha isso já, **eu sabia que eu ia ser professor e muito por influência da minha mãe, não por ela incentivar, mas pela convivência.** E eu tinha os meus professores como exemplos muito fortes, porque, quando você mora na zona rural, a escola é pequena e geralmente tu conhece todos os professores, e **eles incentivavam muito, porque todos eles vieram de histórias de vidas assim, de vida muito sofridas, e eles conseguiram ascender socialmente através da educação** (Entrevista de Carlos, 2022, grifos nossos).*

O enunciado discursivo de Carlos, “*Eu me apaixonei pela Pedagogia*”, tem sido um bordão de muitos estudantes deste curso, pois, ao longo da trajetória estudando Pedagogia, vão se aproximando dela e aderindo a ela. Como Carlos afirma, foi mediante as experiências no curso que ele foi conhecendo, estudando e, assim, conseguiu problematizar sua vida e sua realidade. Dessa forma, o curso de Pedagogia lhe proporcionou um movimento auto(trans)formador, não somente pelas disciplinas, mas pelas partilhas que a universidade e a área lhe proporcionaram.

Carlos, desde a infância, já demonstrava um amor pela docência e teve certa influência de sua mãe. Elizeu Souza (2007) afirma que a família tem forte influência na prática, na formação e escolha da docência pelas pessoas, o campo de estudos das narrativas docentes revela uma análise a partir dessa ótica, do impacto das experiências nos seios familiares na opção da docência pelas pessoas, como pode ser visto também em Jónata Moura (2015).

Isso nos revela uma questão singular do quanto outras pessoas podem influenciar ou servir de inspiração para a tomada de decisão de uma pessoa, como já foi esclarecido por Pierre Dominicé (2010a) ao teorizar sobre as marcas que nos constituem. Para ele, estas são aquelas que carregamos conosco, algumas deixadas por conhecidos e/ou familiares, outras impressas por nós mesmos, uma vez que a formação tem semelhança com a socialização: ambas se embasam em relações.

As marcas ocupam um lugar importante na narrativa biográfica e na formação, no transcurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem espaços de regulação de processos peculiares que se enredam uns nos outros, dando um

estilo único a cada história de vida, impactando no processo formativo de cada pessoa, como assegura Pierre Dominicé (2010a, p. 94):

Na família de origem, na escola, no seio dos grupos profissionais, as relações marcantes, que ficam na memória, são dominadas por uma bipolaridade de rejeição e de adesão [impactada pelas marcas]. A formação passa pelas contrariedades que foi preciso ultrapassar, pelas aberturas oferecidas. O professor é evocado como responsável, tanto por um fracasso como por um sucesso. A formação aparece sempre como uma construção sutil, uma maneira de nos introduzirmos em redes relacionais complexas, cuja dinâmica nunca é verdadeiramente redutível às categorias usuais das ciências humanas, quer se trate, por exemplo, da origem social, quer da identificação parental.

No caso de Carlos, sua mãe ajudou deixando marcas que influenciaram em sua escolha, assim como a inspiração que teve de seus professores como exemplos de superação e ascensão social. Então, é preciso dizer que o formador de pessoas, o profissional da Educação precisa ter muita atenção ao que professa em sua sala de aula, a suas ideologias, para que elas não destoem do ideal democrático do fazer docente, pois, como disse Pierre Dominicé (2010a): a formação tem semelhanças com a socialização, porque somos constituídos de marcas elaboradas por nós mesmos e/ou pelos outros.

Podemos afirmar que o currículo de Pedagogia não somente encantou Carlos e o fez mudar de curso, mas também lhe permitiu se entender, se reconhecer enquanto homem gay e, assim, compreender os processos de constituição que o atravessavam. E, apesar de grande parte dos currículos dos cursos de formação docente apresentarem silenciamentos e ausências sobre tais temáticas, eles demonstram a potência e a riqueza que tais discussões permitem, mediante as existências de pessoas LGBTQIAPN+ nesses espaços.

A pesquisa de Kelly Silva (2011) sobre o currículo dos cursos de Pedagogia em universidades mineiras também confirma a ideia de ausência que temos discutido ao longo deste texto, pois aponta que a maioria deles ainda não apresenta o debate de tais temáticas, nem possui disciplinas ou momentos de diálogo nas grades curriculares. Entretanto, apesar dessa ausência, o estudo evidencia que esses cursos, ainda que de forma indireta, possibilitam tais discussões, mediante as experiências e práticas das pessoas que os produzem e vivenciam cotidianamente. Esse fato se deu na formação acadêmica de Carlos e Paulo.

As discussões de gêneros e sexualidades ainda são percebidas com resistência em diversos currículos e etapas de ensino. Entretanto, o que as narrativas que apresentamos aqui podem indicar são processos iniciais de resistências, transgressões e



reflexões que tais currículos, em especial nos cursos de Pedagogia, podem proporcionar para a (auto)formação e compreensão de si de docentes *gays*.

6 Considerações finais

Nosso objetivo neste texto foi problematizar o currículo de um curso de Pedagogia de uma universidade federal do Nordeste brasileiro enquanto espaço de transgressão e resistência a partir das narrativas biográficas de docentes *gays*. Ao longo das narrativas analisadas, ficou evidente a possibilidade que o currículo do referido curso proporcionou para a (auto)formação dos docentes que narraram suas histórias para nós, pois as experiências narradas ajudaram a problematizar suas próprias existências enquanto pessoas LGBTQIAPN+ e o reconhecimento de suas posições e trajetórias enquanto docentes *gays*.

As narrativas apontam que os currículos da Educação Básica provocam assujeitamentos e silenciamentos. Entretanto, ao adentrar no curso de Pedagogia, ocorre um movimento contrário de (re)conhecimento de si, o que deu a esses sujeitos condições para problematizar posições hierárquicas e cisheteronormativas. Dessa forma, o currículo do curso de Pedagogia que os docentes fizeram, pode ser entendido como um espaço fértil de possibilidades, transgressões e resistências.

O curso de Pedagogia apesar de dentre as licenciaturas ser o que mais apresenta discussões e disciplinas que permitem o diálogo sobre as temáticas de gêneros e sexualidades, ainda carece de muito investimento para a manutenção de tais reflexões, como ficou evidente pelas narrativas. Paulo, mesmo tendo cursado o PPC novo, com a inserção de disciplinas que diretamente abordam esses temas, não teve acesso a essas discussões. Já Carlos, mesmo cursando o PPC antigo, onde não havia a existência de tais disciplinas, sinaliza que houve discussões.

Um dos achados que podemos apontar, é de que mesmo não havendo uma “institucionalização” no currículo dessas discussões ou temáticas, elas (re)existem nesses espaços, através da presença desses sujeitos dissentes, como a narrativa de Paulo indica ao afirmar que mesmo não cursando, buscou realizar seu TCC nesse campo, e de Carlos que começou a se perceber no currículo. Também indica que mesmo existindo nas ementas essas discussões, isso não é garantia de sua oferta e efetivação, pois tais movimentos ainda se atrelam muito ao desejo, a militância e a “paixão” dos/as docentes que as propõem.



A produção de sentidos que é dada a partir das narrativas dos docentes, também nos sinaliza e nos permite através do diálogo com outras pesquisas apontar que, possivelmente o curso de Pedagogia vem sendo um espaço de resistência e transgressão para as existências de sujeitos dissidentes, em especial sujeitos gays, como nossa pesquisa mostrou. Os enunciados dos narradores apontam uma ressignificação dos sentidos que eles dão a educação e a si próprios, ao adentrarem no Ensino Superior, pois ambos advêm de processos excludentes e subalternizantes em toda a educação básica. Entende-se que o espaço que o curso de Pedagogia possibilita para problematizar o mundo, aos outros e a própria realidade, permitiu que esses docentes compreendessem a si próprios e as suas existências singulares-plural.

Os currículos, apesar de apresentarem muitos processos de exclusão e silenciamento, possuem potencialidades de transgressões. É necessário repensar seu papel (re)produtor nos processos sociais e culturais, mas também é importante destacar como eles podem transformar e libertar por meio de práticas e processos sociais que abarquem as diferenças, compreendam a existência das múltiplas identidades de gêneros e sexualidades. A intensificação do debate sobre esses materiais pode levá-los a partir de uma ideia de equidade, e não mais de exclusão e subalternização.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p. 197-121. (Obras Escolhidas, v. 1).

BENTO, B. Na Escola se Aprende que a Diferença Faz a Diferença. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, maio 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DMNhmpzNbKWgH8zbgQhLQks/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN, 2010.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRITO, J. J. da S. **Nossa presença incomoda!? A (re)produção dos currículos na formação/experiência de sujeitos/docentes LGBTIA+**. 2023. 192 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/4956>. Acesso em: 15 mar. 2024.



BRITO, J. J. da S.; ZAPAROLI, W. G. Narrativas de docentes LGBTIA+: currículos e práticas pedagógicas em gêneros e sexualidades. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 1231-1245, 2024a. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v12i1.16755>.

BRITO, J. J. da S.; ZAPAROLI, W. G. Narrativas (auto)biográficas de docentes LGBTIA+: currículos e trajetórias educativas em gêneros e sexualidades. **Revista Humanidades & Educação**, Imperatriz, v. 5, n. 9, p. 12-25, 2024b.

BUTLER, J. **Quem tem medo do gênero?** São Paulo: Boitempo, 2024.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5JPSdp5W75LB3cZW9C3Bk9c/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

DOMINICÉ, P. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010a. p. 83-95. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010b. p. 177-210. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

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

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fonseca, 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade. Vol. 1: A vontade de saber**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 57-76. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das Histórias de Vida).

KOERICH, M. C. T. **História de uma presença-ausente: sexualidade e gênero em currículos de pedagogia**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 (Coleção Educação: experiência e sentido).

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



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

MERCHAN-HAMANN, E.; FREITAS, S. C. C.; BERMUDEZ, X. P. C. D. **Vozes e vidas de jovens escolares LGBTQIA+**. São Paulo: Appris, 2021.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MOURA, J. F. de. Gêneros e sexualidades na formação de docentes que ensinam matemática escolar: desinvisibilizar os sujeitos e a temática no ambiente escolar. In: SILVA, S. M. P. da; MOURA, J. F. de (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades nas ciências humanas e sociais**. São Luís, EDUFMA, 2023a. p. 300-319.

MOURA, J. F. de. As potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os desafios em sua validação teórico-metodológica. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajaú, v. 9, n.º 2, p. 01-25, 2023b. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2446-6549.e202324>. Acesso em: 4 jan. 2025.

MOURA, J. F. de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2724259#. Acesso em: 15 mar. 2024.

MOURA, J. F. de. O grupo Hifopem nutrindo a constituição de um pesquisador (auto)biográfico: o ato encarnado de fazer pesquisa. In: NACARATO, A. M.; MOURA, J. F. de. **Como nos tornamos pesquisadores narrativos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 324-340.

MOURA, J. F. de. **Pesquisa-formação**: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2019. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/427/1273756787945802.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v24n1p15-30>.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M. Identidade narrativa de professoras da educação infantil. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 28, n. 57, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v28i57.5501>.

PARAÍSO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000200014&script=sci_abstract. Acesso em: 13 ago. 2024.

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



<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBbLxwHQHLFnrS48HYbhxw/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2024.

RIOS, P. P. S.; CARDOSO, H. de M.; DIAS, A. F. Concepções de gênero e sexualidade d@s docentes do curso de licenciatura em pedagogia: por um currículo Queer. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 98–117, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/272>. Acesso em: 9 ago. 2024.

RIZZA, J. L. **A sexualidade no cenário do Ensino Superior**: um estudo sobre as disciplinas nos cursos de graduação das universidades federais brasileiras. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2015.

RIZZA, J. L.; SILVA, G. R. Discussões sobre dispositivo de sexualidade: cursos de graduação em Pedagogia em análise. **Margens**, [S. l.], v. 16, n. 26, p. 193-216, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/11161/8946>. Acesso: 12 ago. 2024.

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

SANTANA, A. P.; SANTOS, K. P. dos. A perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin e a análise da linguagem na clínica fonoaudiológica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 174-190, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/99qXsdGWrbQ455rgZmjtvtNt/?lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

SILVA, K. da. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2137>. Acesso em: 15 mar. 2024.

SILVA, S. M. P. da; MOURA, J. F. de. Gêneros e sexualidades no currículo do curso de pedagogia da universidade federal do maranhão: discussões preliminares. In: SILVA, S. M. P. da; MOURA, J. F. de (Org.). **Corpos, gêneros e sexualidades nas ciências humanas e sociais**. São Luís: EDUFMA, 2023. p. 165-189.

SOUZA, E. C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

Recebido em: 7 de setembro de 2024

Aceito em: 29 de janeiro de 2025