



Narratives of a black lesbian woman on her school trajectory and identity construction: Reflections on race, sexuality, and education

Narrativas de uma mulher negra lésbica sobre trajetória escolar e construção identitária: Reflexões sobre raça, sexualidade e educação

Narrativas de una mujer negra lesbiana sobre su trayectoria escolar y la construcción de la identidad: Reflexiones sobre raza, sexualidad y educación

Brenda Figueiroa de Santana¹ 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Nome: Brenda Figueiroa de Santana

E-mail: brendaprofhistoria@gmail.com

Como citar: Santana, B. F. (2026). Narrativas de uma mulher negra lésbica sobre trajetória escolar e construção identitária: reflexões sobre raça, sexualidade e educação. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 7(1), e21828. <http://dx.doi.org/10.20952/jrks7121828>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar como a trajetória escolar de uma mulher negra lésbica influenciou os processos de construção identitária, considerando as relações entre educação, raça e sexualidade. A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar a visibilidade das experiências de mulheres negras lésbicas no campo educacional, considerando os processos de silenciamento, racialização e normatização da sexualidade que atravessam suas trajetórias escolares e profissionais. Nesse sentido, parte-se do seguinte problema de pesquisa: como a trajetória escolar e profissional de uma mulher negra influenciou o processo de construção e reconhecimento de sua identidade lésbica, considerando as relações entre educação, raça, gênero e sexualidade? Trata-se de uma pesquisa fundamentada na abordagem (auto)biográfica a partir de Maria da Conceição Passeggi (2016), utilizando a narrativa autobiográfica como procedimento metodológico e a escrevivência, de Conceição Evaristo, como perspectiva epistemológica. A análise dialoga com os estudos de Audre Lorde (2019), bell hooks (2017), Guacira Lopes Louro (2018), Nilma Lino Gomes (2019) e Patricia Hill Collins (2019). As narrativas evidenciam que a escola atuou como espaço de produção de identidades por meio

de silenciamentos, normas de gênero, racialização e invisibilização das dissidências sexuais. Os resultados indicam que tais processos permaneceram presentes também na atuação docente da pesquisadora, revelando a continuidade dos mecanismos de controle sobre corpos negros e lésbicos nos espaços educacionais. Conclui-se que a narrativa autobiográfica, articulada à *escrevivência*, constitui uma importante estratégia de produção de conhecimento sobre as experiências de mulheres negras lésbicas na educação, contribuindo para o fortalecimento de uma perspectiva antirracista, LGBTQIAPN+, e comprometida com a diversidade.

Palavras-chave: Educação. *Escrevivência*. Mulher negra. Lesbianidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze how the educational trajectory of a Black lesbian woman influenced the processes of identity construction, considering the relationships between education, race, gender, and sexuality. The research is justified by the need to increase the visibility of Black lesbian women's experiences in the educational field, considering the processes of silencing, racialization, and the normalization of sexuality that permeate their educational and professional trajectories. In this sense, the study is guided by the following research question: **how did the educational and professional trajectory of a Black woman influence the process of constructing and recognizing her lesbian identity, considering the relationships between education, race, gender, and sexuality?** This is a study grounded in the (auto)biographical approach, using autobiographical narrative as a methodological procedure and Conceição Evaristo's concept of *escrevivência* as an epistemological perspective. The analysis engages with the works of Maria da Conceição Passeggi (2016), Guacira Lopes Louro (2018), Nilma Lino Gomes (2019), bell hooks (2017), Patricia Hill Collins (2019), and Audre Lorde (2019). The narratives show that the school functioned as a space for the production of identities through silencing, gender norms, racialization, and the invisibilization of sexual dissidences. The results indicate that these processes were also present in the researcher's teaching practice, revealing the continuity of mechanisms of control over Black and lesbian bodies within educational spaces. It is concluded that autobiographical narrative, articulated with *escrevivência*, constitutes an important strategy for producing knowledge about the experiences of Black lesbian women in education, contributing to the strengthening of an anti-racist, LGBTQIAPN+-inclusive perspective committed to diversity.

Keywords: Education. *Escrevivência*. Black woman. Lesbianism.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo la trayectoria escolar de una mujer negra lesbiana influyó en los procesos de construcción identitaria, considerando las relaciones entre educación, raza, género y sexualidad. La investigación se justifica por la necesidad de ampliar la visibilidad de las experiencias de mujeres negras lesbianas en el campo educativo, considerando los procesos de silenciamiento, racialización y normalización de la sexualidad que atraviesan sus trayectorias escolares y profesionales. En este sentido, se parte del siguiente problema de investigación: **¿cómo influyó la trayectoria escolar y profesional de una mujer negra en el proceso de construcción y reconocimiento de su identidad lesbiana, considerando las relaciones entre educación, raza, género y sexualidad?** Se trata de una investigación fundamentada en el enfoque (auto)biográfico, utilizando la narrativa autobiográfica como procedimiento metodológico y la *escrevivência*, de Conceição Evaristo,

como perspectiva epistemológica. El análisis dialoga con los estudios de Maria da Conceição Passeggi (2016), Guacira Lopes Louro (2018), Nilma Lino Gomes (2019), bell hooks (2017), Patricia Hill Collins (2019) y Audre Lorde (2019). Las narrativas evidencian que la escuela actuó como un espacio de producción de identidades mediante silenciamientos, normas de género, racialización e invisibilización de las disidencias sexuales. Los resultados indican que estos procesos también estuvieron presentes en la actuación docente de la investigadora, revelando la continuidad de los mecanismos de control sobre los cuerpos negros y lesbianos en los espacios educativos. Se concluye que la narrativa autobiográfica, articulada con la *escrevivência*, constituye una importante estrategia de producción de conocimiento sobre las experiencias de mujeres negras lesbianas en la educación, contribuyendo al fortalecimiento de una perspectiva antirracista, LGBTQIAPN+ y comprometida con la diversidad.

Palabras chave: Educação. *Escrevivência*. Mulher negra. Lesbianismo.

INTRODUÇÃO

Meu corpo entrou primeiro.

Antes da minha voz,
antes do meu nome,
antes que eu soubesse dizer
mulher,
negra,
lésbica,

meu corpo já havia entrado na escola.

E a escola,
antes mesmo de me ensinar
a escrever meu nome,
já parecia saber
quais partes de mim
deveriam permanecer em silêncio.

(Autoria própria, 2024)

Antes de ser pesquisadora, fui uma menina aprendendo a ser quem esperavam que eu fosse. Aprendi muito cedo que havia maneiras consideradas adequadas de ser menina. Menina que usa rosa, que não pode sentir raiva e nem falar alto, menina que não pode sentar com a perna aberta e que só pode gostar de meninos. Na escola, aprendi muitas coisas. Aprendi a ler, a escrever, a contar, a estudar História. Mas também aprendi, sem que ninguém precisasse dizer explicitamente, que determinados corpos eram mais reconhecidos, que determinadas histórias mereciam ser contadas e que determinados afetos deveriam permanecer em silêncio. A escola, enquanto instituição social, não apenas ensina conteúdos, mas também produz discursos, estabelece normas e legitima determinadas formas de existência. Sou uma mulher, negra, lésbica, sergipana e brasileira, e fui afetada por esses discursos na infância, na adolescência e agora na fase adulta aos 27 anos.

A educação constitui um processo fundamental na formação dos sujeitos, através da transmissão de conhecimentos que contribuem para a construção das identidades, dos valores e das formas de compreender a si e ao mundo. Minha relação com a educação não se inicia com a escolha deste tema de pesquisa. Ela antecede a universidade, a formação docente e até mesmo

a possibilidade de compreender minha própria identidade. Muito antes de compreender o significado político de ser negra, meu corpo já era lido pela escola. A cor da minha pele, meu cabelo cacheado tido como desarrumado pelas professoras e outras crianças, minhas maneiras de ocupar os espaços falando mais alto tido como ríspida e grossa por todos naquele ambiente, e de me relacionar com as outras crianças sendo mais afetuosa com as meninas, participavam das experiências que construí naquele ambiente.

Eu não era apenas uma menina negra, eu também era lésbica. Dizer isso, entretanto, nunca foi apenas encontrar uma palavra para mim. Foi também perceber que essa palavra carregava consequências dentro dos espaços que eu ocupava. A escola, que já havia participado da construção da minha identidade racial e de gênero, também participava da forma como eu compreendia minha sexualidade, as normas que eram impostas a mim para tratar os meninos com mais afeto, que eu não podia me afetuar com meninas, apenas sermos amigas. Nesse processo, as experiências relacionadas à raça, ao gênero e à sexualidade ocupam lugar central na constituição das subjetividades, especialmente quando marcadas por relações de desigualdade e exclusão. Ao revisitar minha trajetória, percebi que algumas dessas experiências passaram a adquirir outros sentidos. Aquilo que durante muito tempo compreendi como acontecimentos isolados começou a ser percebido como parte de processos sociais e educacionais mais amplos, atravessados pelo racismo, pelo sexismo e pela heteronormatividade. Nesse movimento, percebi que minha história escolar não dizia respeito apenas às lembranças de uma estudante, mas também às formas pelas quais a escola participa da construção das identidades e estabelece limites sobre os corpos e as subjetividades que nela circulam.

Nos últimos anos, voltei à escola não mais como estudante, mas como professora. E foi nesse momento que algumas questões que pareciam pertencer ao passado retornaram com outra intensidade. O corpo que antes era o de uma estudante negra tornou-se o corpo de uma professora negra. A sexualidade que durante a adolescência precisei compreender silenciosamente tornou-se uma identidade que, no exercício da docência, precisava ser novamente negociada. Eu descobri que, naquele espaço, não bastava ser professora. Era necessário também saber como existir como professora.

Embora os debates sobre diversidade tenham conquistado maior espaço nas pesquisas em Educação nas últimas décadas, as experiências de mulheres negras lésbicas ainda permanecem pouco visibilizadas no campo acadêmico e nas práticas educativas. Tharine Braga e Carmen Corato (2022), ao discutirem as lesbianidades negras a partir de uma perspectiva histórica, evidenciam que as vivências e demandas dessas mulheres permanecem marcadas pela articulação entre racismo, machismo e lesbofobia, destacando a necessidade de compreender tais experiências de maneira interseccional. A invisibilidade não se manifesta apenas pela ausência de reconhecimento social, mas também pela dificuldade de que as especificidades das mulheres negras lésbicas sejam contempladas quando raça, gênero e sexualidade são analisados separadamente.

As discussões sobre relações étnico-raciais, gênero e sexualidade têm ocupado espaço crescente nas pesquisas em Educação. Entretanto, ainda são necessárias investigações que considerem de maneira articulada às experiências de mulheres negras lésbicas, especialmente quando essas mulheres passam da condição de estudantes para a de professoras. A experiência de uma mulher negra lésbica no espaço educacional permite observar como diferentes formas de regulação dos corpos e das identidades podem atravessar toda a trajetória formativa, assumindo diferentes configurações ao longo da vida.

Nessa perspectiva, compreender a escola significa reconhecer que ela educa não apenas por meio do currículo formal, mas também pelas relações cotidianas, pelas representações que produz e pelos silêncios que mantém. Guacira Lopes Louro (2018) contribui para essa discussão ao compreender que os corpos são educados e que a escola participa ativamente da produção de normas relacionadas ao gênero e à sexualidade. A instituição escolar não apenas

apresenta conhecimentos sobre o mundo, mas também ensina modos de ser, comportar-se, relacionar-se e ocupar os espaços sociais. Dessa maneira, determinadas identidades são apresentadas como naturais e legítimas, enquanto outras são colocadas em posições de estranhamento, silêncio ou desvio.

Essa produção de normas também atravessa as relações raciais. Nilma Lino Gomes (2019) evidencia que o corpo negro possui uma dimensão simbólica e social que não pode ser desconsiderada nos processos educativos. O cabelo, a pele, os traços físicos, as formas de vestir e de se expressar podem tornar-se elementos por meio dos quais sujeitos negros são classificados e avaliados socialmente. Assim, a construção da identidade negra não acontece de maneira isolada, mas nas relações estabelecidas com a família, a escola, os grupos sociais e as representações presentes na sociedade.

Quando raça, gênero e sexualidade são analisados conjuntamente, torna-se necessário ultrapassar interpretações que tratam essas categorias de maneira separada e em suas intersecções. Patricia Hill Collins (2019) permite compreender que diferentes sistemas de poder se articulam e produzem experiências específicas para sujeitos que ocupam posições interseccionais. A experiência de uma mulher negra lésbica, portanto, não pode ser explicada apenas pelo racismo ou apenas pela lesbofobia, uma vez que esses marcadores se relacionam e produzem formas particulares de reconhecimento, controle e invisibilização.

A escolha pela narrativa da minha própria trajetória não ocorreu por considerar minha experiência representativa de todas as mulheres negras lésbicas. Ao contrário, reconheço o caráter singular e situado daquilo que narro. Minha experiência interessa à pesquisa justamente porque, ao ser localizada em determinado contexto histórico e educacional, permite observar como estruturas sociais mais amplas atravessam uma trajetória individual. Assim, narrar minha história não significa transformar minha experiência em universal, mas utilizá-la como ponto de partida para produzir perguntas sobre a educação e sobre os processos de construção das identidades. Maria da Conceição Passeggi (2011) compreende a pesquisa (auto)biográfica como uma possibilidade de investigar os processos pelos quais os sujeitos atribuem sentidos às experiências vividas. A narrativa não constitui uma reprodução objetiva do passado, mas uma reconstrução realizada no presente, por meio da qual acontecimentos são revisitados, interpretados e ressignificados.

Essa perspectiva é particularmente importante para esta pesquisa porque muitas experiências que, durante a infância, adolescência e juventude, foram percebidas apenas como situações individuais podem ser compreendidas posteriormente a partir de categorias sociais e históricas. O que parecia ser apenas uma dificuldade pessoal de reconhecer a própria sexualidade, por exemplo, pode ser analisado a partir da heteronormatividade e da ausência de referências no espaço escolar. Da mesma maneira, determinadas experiências relacionadas ao corpo negro podem ser compreendidas considerando os processos sociais de racialização e construção da identidade.

Em diálogo com a pesquisa (auto)biográfica, a perspectiva da escrevivência, desenvolvida por Conceição Evaristo (2007; 2020), contribui para reconhecer a experiência de mulheres negras como lugar de produção de conhecimento. A escrevivência não se limita à escrita de uma história pessoal, mas possibilita transformar experiências atravessadas por desigualdades, silenciamentos e resistências em matéria de reflexão. Ao assumir a própria trajetória como objeto de investigação, esta pesquisa procura deslocar a experiência de uma posição de objeto observado para a condição de experiência que também produz conhecimento. A escola por uma pesquisa de narrativa autobiográfica escrevivencial se dá pelo texto unir as duas formas de escrita, enquanto (auto)biográfica traz os fatos marcados com temporalidades a escrevivência vem como uma escrita de si para pensar também coletivamente.

Essa escolha possui ainda uma dimensão política. Historicamente, mulheres negras foram objeto de discursos produzidos por outros sujeitos, enquanto suas próprias vozes foram

frequentemente desconsideradas na produção do conhecimento. Ao narrar a própria trajetória, a pesquisadora assume a posição de sujeito que interpreta sua experiência e produz uma leitura crítica sobre os espaços educativos pelos quais passou.

A questão da representatividade também atravessa essa trajetória. Durante a formação escolar, a ausência de referências relacionadas à experiência de mulheres negras e lésbicas contribuiu para a dificuldade de reconhecer determinadas possibilidades de existência. Essa ausência não significa apenas que determinados conteúdos não foram ensinados, mas que o currículo ensina de uma outra perspectiva que é a do silenciamento dos grupos minorizados (Brenda Figueiroa, 2026). Ela também produz efeitos sobre aquilo que os estudantes conseguem imaginar como possibilidade para suas próprias vidas. Quando determinadas identidades não aparecem como legítimas nos currículos, nas relações escolares ou nos sujeitos que ocupam posições de autoridade, o processo de reconhecimento de si pode ser dificultado.

A experiência do Ensino Superior reforçou essa problemática. Ao ingressar no curso de Licenciatura em História, em 2018, esperava-se que a universidade representasse uma ampliação das possibilidades de compreensão da sociedade e da própria formação. Entretanto, ao longo dos quatro anos de graduação, entre 2018 e 2022, predominou uma formação marcada por referências europeias e por autores homens e brancos. A ausência de intelectuais negras e de perspectivas feministas negras nos referenciais formativos evidenciou que os processos de silenciamento não estavam restritos à Educação Básica, mas também se reproduziam na formação universitária.

Essa minha experiência é relevante para pensar a formação de professores. Se o currículo universitário não contempla diferentes perspectivas sociais, raciais, de gênero e sexualidade, como preparar profissionais para atuar em salas de aula constituídas por sujeitos diversos? A pergunta não diz respeito apenas à quantidade de autores negros ou mulheres presentes nas bibliografias, mas ao próprio modo como o conhecimento é selecionado, legitimado e transmitido.

A minha trajetória como professora pôde mostrar uma nova dimensão a esse problema. Ao ocupar o lugar de docente, a pesquisadora percebeu que a regulação da sexualidade não havia terminado com a conclusão da escolarização. Ao contrário, ela assumiu novas formas. A necessidade de ocultar a existência de um relacionamento com outra mulher, as recomendações para evitar determinadas situações com alunas e a ideia de que a orientação sexual poderia influenciar estudantes evidenciaram que a presença de uma mulher lésbica no espaço escolar continuava sendo percebida como problemática.

A partir dessa experiência, o corpo passa a ocupar lugar central na análise. O meu corpo negro e lésbico enquanto professora não era percebido apenas como um corpo profissional, mas como um corpo constantemente interpretado, vigiado e regulado. Enquanto determinadas manifestações da heterossexualidade eram compreendidas como naturais, a existência de uma relação entre duas mulheres precisava ser ocultada. Dessa forma, a escola produzia uma distinção entre aquilo que poderia ser visibilizado e aquilo que deveria permanecer privado.

Essa contradição permite problematizar a ideia de neutralidade da instituição escolar. A escola não é neutra diante das identidades. Ela produz e reproduz normas, inclusive quando não aborda explicitamente questões relacionadas à sexualidade. Como afirma Louro (2018), o silêncio também constitui uma forma de educação. Não falar sobre determinadas identidades não significa ausência de posicionamento, mas pode contribuir para sua invisibilização.

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral **analisar como a trajetória escolar contribuiu para a construção da identidade enquanto uma mulher negra lésbica, compreendendo os impactos das experiências educacionais nos processos de descoberta da sexualidade**. Como objetivos específicos, pretende-se: Compreender como os silenciamentos e as representações presentes na escola influenciaram a minha construção identitária; refletir sobre os processos de descoberta da minha lesbianidade ao longo da trajetória educativa e discutir possibilidades para uma educação comprometida com a

diversidade, a equidade racial e o respeito às diferentes sexualidades. A pesquisa parte, portanto, do seguinte problema: **como a trajetória escolar e profissional de uma mulher negra influenciou o processo de construção e reconhecimento de minha identidade lésbica, considerando as relações entre educação, raça, gênero e sexualidade?**

Para desenvolver essa discussão, o artigo está organizado em diferentes momentos. Inicialmente, apresenta-se a trajetória metodológica da pesquisa, situando-a no campo da pesquisa (auto)biográfica e discutindo a narrativa autobiográfica como procedimento de investigação, em diálogo com Maria da Conceição Passeggi. Nessa seção, também é apresentada a escrevivência de Conceição Evaristo como perspectiva epistemológica que orienta a escrita e a compreensão da experiência narrada.

Em seguida, são apresentadas e discutidas as experiências que compõem a minha trajetória educacional, considerando diferentes momentos da formação: a Educação Infantil e os primeiros aprendizados sobre corpo, raça e gênero; o Ensino Fundamental e os processos de silenciamento e ausência de referências; o Ensino Médio e o processo de reconhecimento da sexualidade; e o Ensino Superior, marcado pela formação em História e pela predominância de referenciais brancos, europeus e masculinos. Posteriormente, o artigo discute a minha experiência profissional como professora, buscando compreender os processos de vigilância, silenciamento e regulação que atravessaram a existência de um corpo negro e lésbico no espaço escolar. Essa discussão é realizada em diálogo com Guacira Lopes Louro, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Patricia Hill Collins e Audre Lorde, articulando as experiências narradas às discussões sobre gênero, sexualidade, raça, interseccionalidade e educação.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, retomando os principais sentidos produzidos ao longo da narrativa e refletindo sobre as possibilidades de uma educação comprometida com o reconhecimento das diferenças, com a perspectiva antirracista e com a garantia de que diferentes corpos, identidades e formas de afeto possam ocupar legitimamente os espaços educativos.

Ao colocar em diálogo memória, experiência e teoria, este estudo não pretende apresentar uma trajetória individual como representação universal das experiências de mulheres negras lésbicas. Ao contrário, busca reconhecer a singularidade dessa experiência e, a partir dela, produzir reflexões sobre estruturas e práticas educacionais que podem atravessar trajetórias semelhantes. Trata-se, assim, de transformar a experiência vivida em possibilidade de conhecimento e de reflexão crítica sobre a educação. Escrever esta trajetória é, portanto, também escrever contra o silêncio. É retornar aos lugares onde aprendi que algumas partes de mim deveriam ser escondidas e afirmar, agora, que meu corpo, minha memória e minha experiência também constituem lugares possíveis de produção de conhecimento.

METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se no campo da pesquisa (auto)biográfica, tendo como eixo central a narrativa autobiográfica da pesquisadora. A escolha dessa abordagem está relacionada a uma trajetória marcada por experiências escolares, processos de construção identitária e relações entre raça, gênero e sexualidade. Por se tratar de uma pesquisa que toma a experiência vivida como fonte de investigação, não se pretende estabelecer uma relação de neutralidade ou distanciamento absoluto entre a pesquisadora e o campo de estudo. Ao contrário, a pesquisadora constitui parte fundamental do processo investigativo.

Neste trabalho, interessa compreender como determinados acontecimentos foram vivenciados, interpretados e posteriormente ressignificados pela pesquisadora. Dessa maneira, o foco não está na frequência de determinadas situações, mas nos sentidos produzidos a partir delas e nas relações que podem ser estabelecidas entre experiência individual e processos educativos mais amplos.

A pesquisa (auto)biográfica, conforme discutida por Passeggi (2011; 2016), compreende as narrativas de vida como importantes possibilidades de investigação e formação. Narrar uma experiência significa também interpretá-la. Ao organizar acontecimentos, selecionar memórias, estabelecer relações entre diferentes momentos da trajetória e atribuir significados às experiências, o sujeito realiza um processo reflexivo sobre sua própria formação.

Nesse sentido, a narrativa utilizada nesta pesquisa não deve ser compreendida como uma reprodução exata e objetiva dos acontecimentos passados. A memória é reconstruída a partir do presente e está relacionada às formas como a pesquisadora compreende atualmente sua trajetória. Algumas experiências que, no momento em que foram vivenciadas, não possuíam significado claramente definido, passam a adquirir novos sentidos quando revisitadas a partir das discussões sobre raça, gênero, sexualidade e educação. Essa narrativa é produzida a partir do conceito de Escrivivência formulado por Conceição Evaristo, ocupando nesta pesquisa um lugar fundamental na construção da narrativa, orientando a maneira como a experiência da pesquisadora é colocada em palavras e compreendida como possibilidade de produção de conhecimento. Conceição Evaristo (2020) traz o conceito de escrevivência não apenas sendo uma escrita pessoal, mas que envolve também uma vivência coletiva, que nasce de nossas experiências, principalmente de nós mulheres negras.

Escrivivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também (Evaristo, 2020, p.30).

É a mistura da memória individual com a coletiva criando formas de resistência e reexistências, produzindo saberes outros. É uma escrita profundamente relacionada à experiência de mulheres negras, à memória, à ancestralidade, às desigualdades e às estratégias de resistência construídas diante de contextos históricos de silenciamento.

Escrever sobre minha trajetória não significa apenas registrar acontecimentos que compõem minha história pessoal. Significa também disputar o direito de narrar uma experiência que, durante muito tempo, foi interpretada por outros. A escrevivência permite compreender que a experiência de uma mulher negra pode constituir lugar de elaboração teórica, reflexão crítica e produção de saber (Conceição Evaristo, 2020). Ao escrever sobre minha infância, minha adolescência, minha formação universitária e minha experiência como professora, não busco produzir uma narrativa de sofrimento, mas compreender como essas experiências foram atravessadas por relações sociais e educacionais mais amplas. A escolha da escrevivência também se relaciona diretamente com a minha posição enquanto mulher negra lésbica. Se, ao longo da trajetória escolar e profissional, minha existência foi atravessada por silenciamentos e pela necessidade de controlar aquilo que poderia ser dito sobre mim, a escrita desta pesquisa constitui um movimento contrário. Aquilo que precisou ser ocultado passa a ser narrado; aquilo que foi vivido como experiência individual passa a ser problematizado teoricamente; e aquilo que durante muito tempo não encontrou espaço no discurso escolar passa a ocupar o espaço acadêmico.

A construção da narrativa ocorreu a partir do exercício de rememoração da minha trajetória educacional e profissional. Inicialmente, foram delimitados os principais períodos que compõem essa trajetória: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e experiência profissional como professora. A partir dessa divisão, foram sendo produzidos os registros escritos sobre acontecimentos, relações, sentimentos, silenciamentos,

conflitos e experiências consideradas significativas para a construção identitária. O processo de escrita não ocorreu de maneira linear. Algumas lembranças surgiram inicialmente de forma fragmentada e foram retomadas em diferentes momentos, à medida que a pesquisadora estabelecia relações entre experiências vividas em períodos distintos. A leitura do próprio material produzido também possibilitou identificar acontecimentos que, embora inicialmente parecessem desconectados, apresentavam relações com questões de raça, gênero, sexualidade e educação. Nesse processo, a memória não foi tratada como reprodução objetiva do passado, mas como uma reconstrução realizada a partir do presente. A mulher que narra sua infância, sua adolescência e sua formação não é a mesma que vivenciou aqueles acontecimentos. Existe, entre a experiência e a narrativa, um processo de reflexão e ressignificação. É justamente esse movimento que possibilita transformar a experiência vivida em objeto de investigação.

Na Educação Infantil, foram retomadas memórias relacionadas às primeiras experiências de socialização escolar, especialmente aquelas referentes às expectativas sobre o comportamento feminino, às brincadeiras, ao corpo e às primeiras percepções sobre diferenças raciais. No Ensino Fundamental, a narrativa voltou-se para as experiências relacionadas ao currículo, às ausências de referências negras e às primeiras experiências de reconhecimento da sexualidade. No Ensino Médio, foram priorizadas as experiências relacionadas à descoberta da sexualidade, inicialmente compreendida por mim a partir da identidade bissexual, até o posterior reconhecimento da lesbianidade.

O Ensino Superior constituiu outra etapa importante da narrativa. A minha experiência na Licenciatura em História, realizada entre 2018 e 2022, foi analisada especialmente a partir da formação curricular e das referências teóricas presentes na graduação. A predominância de autores europeus e homens brancos e a ausência de autoras negras como referências formativas são compreendidas como elementos relevantes para refletir sobre os limites da formação docente e sobre a permanência de perspectivas eurocentradas na produção acadêmica.

Por fim, a minha experiência profissional como professora foi incorporada à narrativa por permitir observar a continuidade das relações de poder no espaço educacional. Nesse momento da trajetória, a análise concentra-se especialmente nas experiências de silenciamento da orientação sexual, na necessidade de ocultar um relacionamento com outra mulher, na vigilância das relações estabelecidas com estudantes e na percepção do próprio corpo negro e lésbico dentro da sala de aula.

A análise foi desenvolvida a partir da articulação entre narrativa e referencial teórico. Não se buscou enquadrar cada experiência em uma única categoria, mas compreender as relações entre diferentes dimensões da trajetória. A partir da leitura e releitura do material autobiográfico, foram identificados quatro eixos principais: a aprendizagem das diferenças na infância; os silenciamentos e as ausências durante a Educação Básica; a permanência de perspectivas eurocentradas na formação universitária; e a regulação do corpo negro e lésbico no exercício da docência.

O primeiro eixo foi analisado principalmente a partir das contribuições de Nilma Lino Gomes (2019) e Guacira Lopes Louro (2018), considerando os processos de construção da identidade negra e as normas de gênero produzidas no espaço escolar. O segundo eixo dialoga especialmente com Louro (2018) e bell hooks (2017), permitindo refletir sobre currículo, silêncio, representação e educação como possibilidade de liberdade.

O terceiro eixo articula as experiências da graduação em História com a crítica à produção e seleção dos conhecimentos. Nesse ponto, as contribuições de bell hooks (2017) e Patricia Hill Collins (2019) permitem questionar a ideia de neutralidade do conhecimento e refletir sobre quem ocupa o lugar de sujeito autorizado a produzir teoria.

O quarto eixo concentra-se na experiência docente e na intersecção entre raça, gênero e sexualidade. Para essa análise, são mobilizadas principalmente Guacira Lopes Louro (2018),

Patricia Hill Collins (2019) e Audre Lorde (2019), buscando compreender como o corpo de uma professora negra lésbica pode tornar-se objeto de vigilância e regulação no espaço escolar.

É necessário reconhecer, contudo, os limites desta pesquisa. Por tratar-se de uma narrativa autobiográfica, os resultados não pretendem representar todas as experiências de mulheres negras lésbicas na educação. A trajetória analisada é singular e está situada em determinado contexto histórico, social, geográfico e educacional. Sua contribuição está justamente na possibilidade de, a partir de uma experiência localizada, produzir questões sobre estruturas educacionais mais amplas.

Também foram preservados os nomes de pessoas e instituições envolvidas nas experiências narradas, evitando-se a identificação de indivíduos específicos. As situações são apresentadas a partir da perspectiva da pesquisadora e são analisadas não com o objetivo de responsabilizar individualmente os sujeitos, mas de compreender relações institucionais, discursos e práticas que atravessam o cotidiano educacional.

Dessa forma, a metodologia adotada permite articular memória, experiência, formação e reflexão crítica. A narrativa autobiográfica possibilita retornar às experiências vividas; a perspectiva da escrevivência possibilita reconhecer a legitimidade epistemológica dessas experiências; e o referencial teórico permite deslocar a narrativa do campo exclusivamente individual para uma análise das relações sociais e educacionais que atravessam a construção das identidades.

RESULTADOS

As narrativas produzidas ao longo desta pesquisa evidenciam que a trajetória escolar não pode ser compreendida apenas como um percurso de escolarização, mas como um processo contínuo de produção de identidades. A análise das experiências vividas permitiu identificar quatro categorias centrais: (i) a aprendizagem das diferenças desde a infância; (ii) os silenciamentos produzidos pela escola acerca das relações raciais e da diversidade sexual; (iii) a permanência dessas formas de exclusão na formação inicial docente; e (iv) a vigilância sobre o corpo negro e lésbico no exercício da docência.

As memórias da Educação Infantil revelam que os primeiros aprendizados relacionados à diferença ocorreram muito antes da compreensão da sexualidade. As experiências vividas evidenciam que a escola participa da construção das identidades por meio da valorização de determinados corpos, comportamentos e expressões de feminilidade, enquanto outros permanecem invisibilizados. Tal constatação dialoga com Nilma Lino Gomes (2019), ao compreender que a identidade negra é produzida nas relações sociais, e com Guacira Lopes Louro (2018), que demonstra como a escola ensina continuamente normas de gênero e sexualidade.

Durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, as narrativas evidenciaram que o currículo escolar foi marcado por ausências significativas. A inexistência de referências positivas sobre mulheres negras, lesbianidades e outras formas de existência dissidentes dificultou os processos de reconhecimento identitário, fazendo com que a descoberta da sexualidade ocorresse em meio ao silêncio institucional. Nesse contexto, confirmou-se a compreensão de que a escola educa não apenas pelo que ensina, mas também pelo que escolhe não ensinar.

A experiência no Ensino Superior revelou que tais silenciamentos permanecem presentes na formação docente. Embora a universidade tenha ampliado o acesso à produção do conhecimento, a predominância de referenciais eurocentrados e masculinos demonstrou que as epistemologias produzidas por mulheres negras ainda ocupam um espaço reduzido nos currículos acadêmicos. A ausência de intelectuais como Conceição Evaristo, bell hooks, Patricia Hill Collins, Audre Lorde e Lélia Gonzalez durante a graduação evidencia a necessidade de ampliar as perspectivas teóricas presentes na formação de professores.

No exercício da docência, os resultados demonstram que a regulação das identidades não se encerra com a conclusão da escolarização. Ao contrário, ela se reorganiza no cotidiano profissional, produzindo mecanismos de vigilância sobre professoras negras lésbicas. As experiências narradas revelam que a necessidade de ocultar a orientação sexual, evitar manifestações de afeto e silenciar aspectos da própria identidade constituiu uma estratégia de permanência em espaços marcados pela heteronormatividade. A expectativa institucional de que docentes LGBTQIAPN+ ocultem suas experiências afetivas evidencia que a heterossexualidade continua sendo tratada como norma invisível, enquanto outras formas de existência permanecem submetidas ao controle e à suspeita.

A partir da perspectiva da interseccionalidade, observa-se que essas experiências não podem ser compreendidas isoladamente pelos marcadores de raça ou sexualidade. Conforme discutido por Patricia Hill Collins (2019), as diferentes formas de opressão articulam-se na produção de desigualdades específicas. No caso desta pesquisa, ser uma mulher negra lésbica significou experimentar processos simultâneos de racialização, controle da sexualidade e questionamento da legitimidade da própria presença na docência.

Por fim, a pesquisa evidencia que a narrativa autobiográfica, articulada à escrevivência, ultrapassa o relato individual para constituir-se como produção de conhecimento. Ao transformar experiências historicamente silenciadas em objeto de investigação, este estudo reafirma a potência das narrativas de mulheres negras lésbicas para compreender a educação brasileira e contribuir para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social, a diversidade e o reconhecimento das múltiplas formas de existência.

DISCUSSÃO

Os primeiros aprendizados sobre ser diferente

Minhas primeiras lembranças da escola não estão relacionadas, inicialmente, aos conteúdos que aprendi, mas às situações cotidianas em que fui percebendo que havia maneiras consideradas mais adequadas de ser menina. Entre os cinco e os dez anos de idade, entre 2005 e 2010, estudei em uma escola localizada no bairro onde morava, em São Cristóvão, Sergipe. Naquele momento, eu ainda não possuía palavras para compreender questões relacionadas a gênero, raça ou sexualidade. Não sabia falar sobre racismo, feminilidade ou padrões de comportamento. Sabia, entretanto, que algumas coisas que eu gostava de fazer pareciam incomodar os adultos e que havia comportamentos pelos quais eu era repreendida. Eu brincava de boneca, casinha, amarelinha, pique-esconde, pega-pega e queimada. Essas brincadeiras faziam parte do meu cotidiano escolar e eram compartilhadas principalmente com outras meninas. Também gostava de correr, brincar e ocupar os espaços destinados às atividades mais movimentadas. Entre todas essas brincadeiras, porém, havia uma que eu queria experimentar e que parecia ter uma fronteira muito bem delimitada: o futebol. Os meninos não deixavam que eu jogasse com eles. A quadra parecia ter dono. E os donos eram eles.

Como não conseguia participar dos times dos meninos, criei um time de meninas. Se eles não permitiam que nós jogássemos com eles, jogaríamos entre nós. Durante algum tempo, essa foi a nossa maneira de ocupar aquele espaço. Mas a criação do nosso próprio time não fazia com que a quadra deixasse de ser considerada um espaço masculino. Os meninos frequentemente expulsavam a gente da quadra da escola ou da quadra do bairro onde eu morava. Nós saíamos e, em outro momento, tentávamos voltar. Hoje, quando lembro dessas situações, percebo que não se tratava simplesmente de crianças disputando um espaço para brincar. Havia uma divisão muito clara sobre quem podia ocupar determinado lugar e quais atividades eram consideradas apropriadas para meninos e meninas. Eu podia brincar de boneca, casinha, amarelinha ou queimada. Podia correr e brincar de pega-pega. Mas, quando o desejo era jogar futebol, encontrava uma barreira que não estava escrita em nenhum

regulamento escolar, mas que estava sob autorização da própria gestão da escola: eu era menina.

Naquele momento, eu não pensava dessa maneira. Não havia uma reflexão sobre gênero. Havia apenas a vontade de jogar. Por isso, criar um time de meninas também pode ser compreendido, hoje, como uma pequena forma de resistência. Eu não tinha consciência de estar questionando uma norma. Não sabia o que significava ocupar um espaço considerado masculino. Apenas encontrei uma maneira de continuar jogando. Se não me deixavam entrar no time dos meninos, eu criaria o meu próprio time. Essa lembrança da quadra é importante porque mostra que os aprendizados sobre gênero não aconteciam somente por meio de discursos dos adultos. Eles também eram reproduzidos nas relações entre as próprias crianças. Os meninos aprendiam que a quadra era deles e nós aprendíamos que precisávamos disputar nossa presença nela.

Outra lembrança que permanece comigo está relacionada à maneira como eu me comportava no intervalo. Eu gostava de correr, gritava, brincava e voltava para a sala depois do intervalo com a farda suja e suada e os cabelos bagunçados. Em uma dessas situações, minha professora me repreendeu e disse que eu precisava “ser mocinha”. A frase ficou na minha memória. Na época, eu não compreendia exatamente o que significava “ser mocinha”. Eu sabia apenas que havia algo no meu comportamento que não correspondia ao que a professora esperava de mim. Eu tinha chegado do intervalo como uma criança que havia brincado: suada, com a farda suja, os cabelos bagunçados e cheia da energia que tinha acumulado correndo pelo pátio. Mas aquilo parecia incompatível com a maneira como uma menina deveria se apresentar. Ser “mocinha”, naquele contexto, parecia significar ser mais contida, menos barulhenta, mais cuidadosa com o corpo e com a aparência. A menina que corria, gritava e voltava para a sala suada precisava ser corrigida.

Hoje consigo olhar para aquela cena de outra maneira. Percebo que não era apenas uma professora pedindo que uma criança se limpasse antes de voltar para a aula. Havia uma expectativa específica sobre como eu deveria ocupar meu corpo por ser menina. Meu corpo precisava demonstrar uma feminilidade que estava associada à delicadeza, à contenção e ao cuidado com a aparência. A escola me ensinava, portanto, que havia uma diferença entre simplesmente ser criança e aprender a ser uma menina. Essas aprendizagens também apareciam na forma como a beleza era reconhecida dentro da sala de aula. Eu percebia que algumas das minhas colegas, principalmente as meninas brancas de cabelos lisos, recebiam constantemente elogios das professoras. Eram chamadas de bonitas e tinham suas características físicas valorizadas. Eu observava esses elogios, mas não me recordo de receber o mesmo tipo de reconhecimento em relação à minha aparência ou ao meu cabelo.

Essa diferença não era algo que eu soubesse interpretar naquele momento. Eu não pensava: “minha professora está reproduzindo um padrão racial de beleza”. Eu apenas percebia que algumas meninas eram frequentemente reconhecidas como bonitas e que eu não ocupava esse mesmo lugar. E somente hoje, ao revisitar essas memórias, que consigo perceber a dimensão racial dessas experiências. O padrão de beleza que circulava naquele espaço não era neutro. A valorização recorrente de meninas brancas, de cabelos lisos, como referência de beleza produzia, ainda que de maneira não explicitamente declarada, uma hierarquia entre os corpos presentes na sala de aula. Nilma Lino Gomes (2019) nos ajuda a compreender essa experiência ao discutir a construção da identidade negra a partir das relações sociais e da maneira como o corpo negro é percebido e significado. O cabelo, a pele e os traços físicos não são elementos isolados da construção identitária. Eles são atravessados por representações sociais e por padrões de beleza historicamente construídos.

Ao retornar àquela sala de aula, consigo perceber algo que a criança que eu ainda não conseguia nomear, eu estava aprendendo sobre raça também quando ninguém falava sobre raça. Aprendia quando determinadas meninas eram elogiadas por sua aparência e eu não recebia esse mesmo reconhecimento. Aprendia quando determinados cabelos eram

apresentados, ainda que implicitamente, como mais próximos daquilo que era considerado bonito. O mesmo acontecia com o gênero. Eu aprendia sobre o que significava ser menina quando era impedida de jogar futebol com os meninos. Aprendia quando precisava ouvir que deveria “ser mocinha”. Aprendia quando meu corpo suado, minha roupa suja e meus cabelos bagunçados eram compreendidos como inadequados para uma menina. Nesse sentido, minhas primeiras experiências escolares foram atravessadas por diferentes ensinamentos sobre o corpo, atravessados pela interseccionalidade, conceito formulado por Kimberlé Crenshaw (2002), que compreende que as experiências de sujeitos atravessados por diferentes marcadores sociais não podem ser analisadas a partir de uma única dimensão de sua identidade. Para a autora, raça e gênero, por exemplo, não atuam de maneira independente, mas podem se articular na produção de formas específicas de discriminação e desigualdade. Dessa maneira, a experiência de uma mulher negra não pode ser compreendida apenas a partir das relações de gênero ou somente a partir das relações raciais, pois essas dimensões se entrecruzam e produzem experiências particulares.

É justamente por isso que, ao revisitar essas lembranças, compreendo a escola como um dos primeiros espaços em que aprendi a perceber diferenças e a atribuir sentidos a elas. A criança que eu era não possuía os conceitos necessários para interpretar o que vivia. A mulher que hoje narra essa trajetória, entretanto, retorna a essas cenas carregando outras perguntas. Guacira Lopes Louro (2018) possibilita compreender esse processo ao discutir como a escola participa da produção e regulação dos corpos, ensinando modos de ser menino e menina. As fronteiras que encontrei na quadra, as expectativas sobre minha postura e a repreensão para que eu fosse uma “mocinha” podem ser compreendidas como parte de uma pedagogia cotidiana dos corpos. Não era necessário que alguém explicasse formalmente o que significava ser menina. A própria organização das brincadeiras, dos espaços e dos comportamentos produzia esse aprendizado. Da mesma maneira, a experiência com os padrões de beleza pode ser compreendida a partir das contribuições de Nilma Lino Gomes (2019). Ao observar minhas colegas brancas de cabelos lisos sendo frequentemente elogiadas por sua aparência, eu aprendia quais características eram socialmente valorizadas, ainda que não tivesse consciência de que estava aprendendo isso.

Hoje, quando retorno àquela menina, não consigo mais enxergar apenas uma criança que queria brincar de futebol, que corria demais no intervalo ou que voltava para a sala com os cabelos bagunçados. Vejo uma criança que estava aprendendo, através de situações aparentemente pequenas, quais lugares poderia ocupar, como deveria apresentar seu corpo e quais características eram reconhecidas como bonitas e desejáveis. E talvez seja justamente essa uma das primeiras coisas que a escola me ensinou sobre ser diferente: eu não precisava que alguém dissesse que era diferente para aprender que era.

Os silêncios da escola e a ausência de referências

Ao longo do Ensino Fundamental entre os anos de 2011 e 2014 em uma escola pública na cidade de Aracaju em Sergipe, dos 11 aos 15 anos, os conteúdos escolares pouco dialogavam com a diversidade racial e sexual presente na sociedade. As aulas abordavam diferentes temas históricos e culturais voltados à Europa, e raramente incluíam mulheres negras como protagonistas ou discutiam outras formas de viver a afetividade para além da heterossexualidade. As aulas de História, por exemplo, apresentavam diferentes acontecimentos, sociedades e culturas, mas grande parte das referências que chegavam até mim estava relacionada à Europa. Eu aprendia sobre reis, rainhas, guerras, revoluções, homens considerados importantes e acontecimentos que pareciam fundamentais para compreender a história da humanidade. Entretanto, poucas vezes encontrava mulheres negras ocupando o lugar de protagonistas dessas histórias. As experiências da população negra apareciam de

maneira limitada e, muitas vezes, relacionadas à escravidão, enquanto outras possibilidades de existência e produção de conhecimento permaneciam pouco presentes.

Hoje, ao revisitar esse período, percebo que a ausência também ensina. Ensina quando um nome nunca aparece. Ensina quando uma história não é contada. Ensina quando uma pessoa não consegue encontrar alguém parecido consigo ocupando o lugar de protagonista. Essa ausência de referências não acontecia somente em relação à raça. A sexualidade também permanecia praticamente fora das discussões escolares. Não me recordo de espaços em que pudéssemos conversar abertamente sobre diferentes formas de viver os afetos, sobre relacionamentos entre pessoas do mesmo gênero ou sobre a possibilidade de uma menina se apaixonar por outra menina. Quando a sexualidade aparecia, estava geralmente associada à ideia de relacionamento entre homens e mulheres. E foi justamente durante esse período que comecei a experimentar sentimentos que eu não sabia como nomear.

Eu estava descobrindo minha sexualidade, mas não tinha, dentro da escola, muitas possibilidades de conversar sobre aquilo que estava sentindo. As paixões por meninas precisavam permanecer comigo. Eu não sabia se poderia falar sobre elas, com quem poderia conversar ou mesmo se aquilo que sentia era permitido. Não havia, no cotidiano escolar, uma linguagem que me ajudasse a compreender que gostar de outra menina poderia ser uma possibilidade legítima de existência. Assim, algumas paixões foram vividas em silêncio. Eu sentia, mas não dizia. Gostava, mas escondia. Imaginava, mas não compartilhava. Enquanto outras meninas podiam conversar sobre meninos, comentar sobre quem achavam bonito ou imaginar futuros relacionamentos, eu aprendia a esconder determinadas partes dos meus próprios sentimentos e reproduzir as mesmas frases que elas falavam, e mentindo sobre meus verdadeiros afetos. Havia uma espécie de roteiro que eu conhecia, mesmo sem que ninguém precisasse me entregar um papel, meninas gostavam de meninos, namoravam meninos e, futuramente, construiriam suas vidas ao lado de homens. Eu também me sentia na obrigação de aprender esse roteiro.

Foi nesse contexto que a heterossexualidade foi se apresentando para mim não necessariamente como uma escolha consciente, mas como aquilo que parecia ser o único caminho disponível. Eu não tinha referências próximas que me mostrassem outras possibilidades. Não encontrava professoras, personagens dos livros, conteúdos escolares ou conversas que apresentassem a lesbianidade como uma possibilidade de vida, afeto e existência. Por isso, durante muito tempo, repreendi sentimentos que surgiam em relação a meninas. Tentava não olhar demais, não demonstrar interesse, não falar sobre aquilo que sentia. Algumas paixões permaneceram somente na minha memória porque eu não sabia se havia um lugar social para elas.

Hoje consigo compreender que o silêncio não significava ausência de sentimentos. Pelo contrário. Havia muito que sentir, mas pouco espaço para nomear o que era sentido. Essa experiência também se relacionava à maneira como eu compreendia a mim mesma enquanto mulher negra. Eu crescia em um ambiente escolar no qual também eram escassas as referências positivas de mulheres negras ocupando lugares de destaque, poder, conhecimento e protagonismo. Quando penso naquilo que aprendi durante aqueles anos, percebo que não era apenas uma questão de quais conteúdos estavam presentes nos livros, mas também de quais sujeitos tinham o direito de aparecer neles.

A escola apresentava determinados modelos de humanidade como universais. E eu precisava construir minha identidade a partir de referências que muitas vezes não contemplavam a minha experiência. Foi somente posteriormente que compreendi a dimensão dessa ausência. Na adolescência, eu não possuía os conceitos para dizer que havia um problema naquilo que não era ensinado. Hoje, porém, consigo perceber que não encontrar referências também produz efeitos sobre a maneira como um sujeito imagina a si mesmo e seu futuro. Se eu não via mulheres negras ocupando determinados lugares, como poderia imaginar que esses lugares também poderiam ser meus? Se eu não encontrava mulheres amando outras mulheres

sendo apresentadas como possibilidade legítima, como poderia compreender meus próprios sentimentos sem considerá-los inadequados? Essas perguntas não foram feitas por mim naquele momento. São perguntas que surgem agora, no processo de reconstrução dessa memória.

Nesse sentido, a contribuição de Guacira Lopes Louro (2018) é fundamental para compreender que a escola não educa somente por aquilo que afirma explicitamente. Ela também educa por meio de seus silêncios, das ausências curriculares e das identidades que permanecem fora de seus discursos. O que não é dito também participa da formação dos sujeitos. Quando a heterossexualidade aparece como única possibilidade legítima de relacionamento e outras experiências permanecem invisíveis, produz-se uma aprendizagem sobre aquilo que pode ou não ser reconhecido. Minha experiência durante o Ensino Fundamental permite perceber esse processo de maneira concreta. Ninguém precisou me dizer diretamente que eu não poderia gostar de meninas. O silêncio foi suficiente para produzir essa sensação. A ausência de referências fazia com que aquilo que eu sentia parecesse estranho, inadequado ou impossível de ser vivido publicamente.

Essa compreensão também dialoga com bell hooks (2017), especialmente com sua defesa de uma educação comprometida com a liberdade, com a experiência dos sujeitos e com a transformação das estruturas que produzem silenciamento. Uma educação que pretende ser libertadora precisa possibilitar que diferentes sujeitos reconheçam suas experiências e possam produzir conhecimento a partir delas. Quando determinados corpos, histórias e afetos permanecem ausentes, a escola limita as possibilidades de identificação e pertencimento. Ao revisitar minha adolescência, percebo que eu não precisava apenas de conteúdos diferentes. Eu precisava de possibilidades. Precisava encontrar mulheres negras que fossem apresentadas não apenas como personagens secundárias da história, mas como sujeitos de conhecimento, resistência e criação. Precisava encontrar outras formas de compreender a sexualidade para além da heterossexualidade. Precisava saber que uma menina poderia gostar de outra menina sem que isso significasse que havia algo errado com ela. Na ausência dessas referências, fui aprendendo a construir minha identidade quase sozinha. E talvez essa seja uma das marcas mais profundas daquele período, eu estava me descobrindo, mas a escola não me oferecia palavras para dizer quem eu estava me tornando.

O ensino superior e a permanência dos silenciamentos na formação acadêmica

O meu ingresso no curso de Licenciatura em História, em 2018 na Universidade Federal de Sergipe, representou uma importante conquista pessoal e acadêmica. A expectativa era de que a universidade ampliasse as discussões não iniciadas na Educação Básica e proporcionasse uma formação comprometida com a diversidade de perspectivas históricas e sociais. No entanto, ao longo dos quatro anos de graduação, foi possível perceber que a maior parte das referências bibliográficas utilizadas nas disciplinas permanecia centrada em autores europeus e homens brancos, reproduzindo uma tradição historiográfica de permanência de uma história única (Chimamanda Adichie, 2019).

Embora temas relacionados às relações raciais e às desigualdades sociais aparecessem em alguns momentos da formação, raramente eram discutidos a partir das produções intelectuais de mulheres negras. Autoras como bell hooks, Patricia Hill Collins e Audre Lorde, e até mesmo intelectuais brasileiras como Conceição Evaristo, Lélia Gonzalez e Nilma Lino Gomes não fizeram parte das leituras obrigatórias que constituíram minha formação inicial como professora de História. Essa ausência revela que o silenciamento observado durante a Educação Básica também se estende ao Ensino Superior, ainda que sob outras formas.

Ao revisitar essa experiência durante a construção desta pesquisa, compreendo que a universidade, apesar de constituir um espaço de produção do conhecimento, também seleciona quais vozes são legitimadas como produtoras de teoria. Como afirma bell hooks (2017), a

educação comprometida com a liberdade exige a valorização de diferentes formas de conhecimento e o questionamento das estruturas de poder que organizam os currículos. Quando determinadas produções intelectuais permanecem ausentes da formação docente, restringem-se também as possibilidades de construção de uma educação crítica e verdadeiramente plural. Tive uma formação em que não me preparou para a diversidade e pluralidade de corpos da sala de aula.

Eu estava sendo formada para ensinar História a estudantes que seriam diversos em raça, gênero, sexualidade, classe, religião, corpo e experiência, mas minha própria formação pouco me oferecia instrumentos para pensar essa diversidade. A partir de então comecei a perceber que o problema não estava apenas na ausência de determinados nomes na bibliografia. A questão era mais profunda: quem é reconhecido como produtor de conhecimento? Quem tem sua interpretação da realidade legitimada como teoria? Quem aparece como sujeito da História e quem aparece apenas como objeto dela? É nesse ponto que a reflexão de Sueli Carneiro (2023) sobre o dispositivo de racialidade contribui para compreender minha experiência universitária. A autora desenvolve esse conceito para analisar como a racialidade se constitui como um campo de poder, saber e produção de subjetividades, articulando-se também ao epistemicídio, isto é, aos processos de deslegitimação e apagamento dos saberes produzidos por sujeitos racializados. A seleção do conhecimento também produz hierarquias. Quando determinadas vozes são constantemente reconhecidas como referências teóricas e outras permanecem ausentes, ensina-se, ainda que indiretamente, quais sujeitos possuem autoridade para produzir conhecimento.

Hoje, percebo que essa ausência teve consequências para minha formação profissional. Não porque a universidade não tenha me proporcionado conhecimentos importantes, ela proporcionou, mas porque esses conhecimentos foram construídos dentro de limites que nem sempre me permitiam enxergar a pluralidade dos sujeitos que compõem a escola. Essa reflexão se tornou especialmente evidente quando passei da posição de estudante para a de professora. Foi nesse momento que compreendi, de maneira muito concreta, aquilo que a minha formação universitária não havia me preparado para enfrentar. Eu chegava à sala de aula carregando uma formação em História marcada predominantemente por referências brancas e europeias, mas também carregava meu próprio corpo, minha história e minha identidade. E foi nesse espaço que comecei a perceber que ser professora não significava apenas dominar conteúdos e metodologias. Significava também lidar com os corpos, as diferenças, os afetos e as identidades que atravessavam a sala de aula.

Foi então que vivi situações em que minha própria sexualidade precisou ser escondida. Durante minha atuação como professora, fui orientada por gestores a não tornar pública minha relação com uma mulher, sob a justificativa de que isso poderia “influenciar os alunos”. Também passei por situações em que precisava ter cuidado para não ser vista conversando a sós com determinadas alunas, pois havia a insinuação de que eu poderia influenciá-las em relação às suas próprias sexualidades. Essa questão pode ser aprofundada a partir das reflexões de Leda Maria Martins (1996) sobre as representações do corpo feminino negro. Ao analisar a literatura brasileira, a autora identifica imagens recorrentes que historicamente enquadraram esses corpos: a “mãe preta”, associada à figura da mulher que cuida e alimenta; a empregada doméstica, representada como força de trabalho e dessexualizada; e a “mulata”, marcada pela erotização e pelo desejo masculino. Essas imagens são importantes para minha reflexão porque mostram que o corpo da mulher negra não é percebido socialmente de maneira neutra. Ele é historicamente interpretado, classificado e enquadrado a partir de representações produzidas por uma sociedade racializada e sexista. Martins (1996) demonstra que escritoras negras como Esmeralda Ribeiro, Conceição Evaristo, Miriam Alves, Elisa Lucinda e Geni Guimarães produzem deslocamentos dessas imagens, utilizando a escrita como espaço de desconstrução dessas representações e de afirmação de outras possibilidades para o feminino negro.

A minha permanência nesses espaços parecia ser mais facilmente aceita enquanto eu continuasse sendo compreendida como bissexual. Em uma dessas situações, ouvi de gestores que “no final você estará com um homem, pelo menos tem essa opção”. Essa frase produziu em mim um conflito profundo. Eu já sabia que aquela identidade não correspondia mais à maneira como compreendia a mim mesma. Eu já não me reconhecia como uma mulher que poderia simplesmente escolher entre homens e mulheres. Eu me reconhecia como uma mulher que amava outra mulher. Ainda assim, para permanecer naquele espaço profissional, continuei afirmando uma bissexualidade que já não expressava aquilo que eu vivia. A minha identidade tornou-se, então, algo que precisava ser negociado para que minha presença profissional fosse considerada aceitável. A situação revela uma dimensão particularmente violenta da heteronormatividade, não era suficiente que eu desempenhasse adequadamente o papel de professora. Era necessário também que minha existência privada permanecesse compatível com aquilo que a instituição considerava aceitável. Minha competência profissional não deveria depender da minha orientação sexual, mas, naquele contexto, minha sexualidade tornou-se objeto de vigilância.

Ao revisitar essa experiência, percebo que a questão racial também não pode ser retirada desta análise. Eu não era apenas uma professora lésbica. Era uma mulher negra lésbica ocupando uma posição de autoridade dentro da escola. Meu corpo já chegava ao espaço escolar carregado de significados sociais produzidos historicamente. Se a racialidade participa da produção de saberes, poderes e subjetividades, meu corpo também era interpretado dentro de uma estrutura que historicamente atribui lugares específicos às mulheres negras (Carneiro, 2023). A sexualidade, por sua vez, acrescentava outra dimensão a essa experiência. O que estava em jogo não era apenas minha orientação sexual, mas a possibilidade de uma mulher negra ocupar legitimamente o lugar de professora, intelectual, autoridade pedagógica e mulher que ama outra mulher.

Ao pensar nisso a partir da minha própria trajetória, percebo uma tensão importante. Eu estava me formando como professora de História enquanto também aprendia, fora da universidade, a compreender meu próprio corpo como mulher negra. Mas a formação acadêmica nem sempre oferecia ferramentas para que eu pensasse esse corpo para além das representações historicamente produzidas sobre as mulheres negras. Não queria ser apenas uma mulher negra cuidadora, silenciosa e disponível para o outro. Também não queria que meu corpo fosse interpretado a partir da erotização atribuída historicamente às mulheres negras. E, sobretudo, minha experiência como mulher negra lésbica também não cabia nessas representações. Meu corpo carregava uma sexualidade que desafiava tanto os lugares historicamente atribuídos às mulheres negras quanto a expectativa heterossexual que atravessava o espaço escolar. É nesse ponto que a interseccionalidade se torna fundamental para pensar não apenas a minha trajetória, mas também o trabalho docente. Raça, gênero e sexualidade não aparecem separadamente na experiência de uma professora negra lésbica. Esses marcadores se articulam e interferem na maneira como o corpo é percebido, nas expectativas que recaem sobre ele e nos espaços que lhe são autorizados (Crenshaw, 2002).

Para educadores, portanto, compreender a interseccionalidade não constitui apenas uma escolha teórica, mas uma dimensão importante da própria prática pedagógica. A sala de aula é constituída por sujeitos que carregam diferentes experiências sociais, e uma educação comprometida com a diversidade precisa ser capaz de perceber que as desigualdades não atingem todos os estudantes da mesma maneira. A formação docente precisa possibilitar que o professor reconheça como raça, gênero, sexualidade, classe e outros marcadores sociais se articulam na produção das experiências escolares. É necessário formar professores capazes de reconhecer as relações de poder que atravessam o currículo, os corpos e as relações escolares. Uma perspectiva interseccional pode contribuir para esse processo ao permitir que o professor compreenda que seus estudantes não chegam à sala de aula apenas como “alunos”, mas como sujeitos constituídos por experiências sociais diversas.

Minha experiência como estudante e posteriormente como professora me permite perceber que a educação pode tanto reproduzir silenciamentos quanto criar condições para rompê-los. A formação docente que hoje considero necessária é aquela capaz de reconhecer a pluralidade dos sujeitos, compreender as relações interseccionais que atravessam suas experiências e questionar os mecanismos que fazem com que determinados conhecimentos sejam considerados universais enquanto outros permanecem à margem.

O corpo negro e lésbico na docência: existir também ensina

Ao assumir a docência, compreendi que minha presença em sala de aula nunca foi percebida apenas a partir da minha formação acadêmica ou das práticas pedagógicas que desenvolvia. Antes mesmo da aula começar, meu corpo já era atravessado por diferentes leituras sociais relacionadas à raça, ao gênero e à sexualidade. Ser uma mulher negra lésbica significa ocupar um espaço historicamente marcado por expectativas sobre quem pode ensinar, quais corpos são considerados legítimos para exercer a docência e quais precisam ser constantemente vigiados.

Ao longo da minha atuação profissional, percebi que o desafio não estava apenas em ocultar minha orientação sexual, mas em administrar permanentemente minha própria existência dentro da escola. A necessidade de controlar palavras, gestos, referências pessoais e até demonstrações simples da vida cotidiana revelava que minha identidade era compreendida como incompatível com a imagem socialmente construída da professora. Enquanto docentes heterossexuais podiam mencionar seus companheiros, compartilhar aspectos de suas famílias ou conversar naturalmente sobre suas vidas, eu aprendia diariamente que precisava silenciar parte de quem era para preservar minha permanência naquele espaço.

Essa experiência evidencia aquilo que Guacira Lopes Louro (2018) denomina como produção das normas de gênero e sexualidade no contexto escolar. A escola não apenas transmite conhecimentos, mas também estabelece quais identidades podem ocupar legitimamente seus espaços e quais devem permanecer invisíveis. Ao exigir que docentes LGBTQIAPN+ ocultem suas vivências afetivas, a instituição reafirma a heterossexualidade como única identidade considerada neutra e apropriada para o exercício da docência.

No entanto, essa experiência não pode ser compreendida apenas pela dimensão da sexualidade. Meu corpo é também um corpo negro, marcado por relações históricas de racialização que atravessam a profissão docente. Conforme argumenta Nilma Lino Gomes (2019), os corpos negros carregam histórias, memórias e significados produzidos socialmente, sendo constantemente interpelados pelo racismo estrutural. Assim, minha presença na sala de aula era atravessada simultaneamente por expectativas relacionadas à raça e à sexualidade, produzindo formas específicas de vigilância e controle que não podem ser explicadas por apenas um desses marcadores.

A perspectiva da interseccionalidade, aprofundada por Patricia Hill Collins e Silma Birge (2021), possibilita compreender que essas diferentes formas de opressão não atuam de maneira isolada. Ser uma professora negra e lésbica significava vivenciar a sobreposição de mecanismos de controle que incidiam sobre minha autoridade profissional, minha legitimidade enquanto educadora e meu direito de existir plenamente naquele espaço. Não era apenas minha competência docente que estava em julgamento, mas a própria possibilidade de exercer a profissão sem renunciar à minha identidade.

As reflexões de Audre Lorde (2019) também permitem compreender que transformar essa experiência em narrativa representa um movimento político. Durante muito tempo, aprendi que o silêncio era necessário para garantir minha permanência na escola. Entretanto, ao escrever sobre essas vivências, compreendo que romper o silêncio significa desafiar estruturas que historicamente buscaram invisibilizar mulheres negras lésbicas. Nesse sentido, a escrita torna-se um exercício de resistência e afirmação, reconhecendo que experiências como

esta também produzem conhecimentos relevantes para pensar a formação docente e a construção de uma educação comprometida com a diversidade.

Ao revisitar minha trajetória, percebo que minha existência em sala de aula sempre produziu efeitos pedagógicos, ainda que a instituição buscasse invisibilizá-la. Se a escola educa por meio dos conteúdos que ensina, ela também educa pelos corpos que autoriza a ocupar seus espaços. Reconhecer a legitimidade da presença de professoras negras lésbicas significa ampliar as possibilidades de identificação, pertencimento e reconhecimento para estudantes que, assim como eu, cresceram sem encontrar referências que dialogassem com suas próprias experiências.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender, por meio da narrativa autobiográfica, como a trajetória escolar e profissional de uma mulher negra lésbica foi atravessada pelas relações entre educação, raça, gênero e sexualidade. Ao revisitar experiências vividas desde a infância até o exercício da docência, foi possível perceber que os processos educativos participaram de maneira significativa da construção da identidade, tanto por meio dos conhecimentos e referências oferecidos quanto pelos silenciamentos e ausências presentes nos espaços escolares e universitários.

A trajetória analisada demonstra que a construção identitária não ocorreu de maneira linear. Desde a Educação Infantil, experiências relacionadas ao corpo, às brincadeiras e às expectativas de feminilidade produziram aprendizagens sobre o que significava ser menina. Posteriormente, a ausência de referências relacionadas à diversidade racial e sexual dificultou o reconhecimento de determinadas experiências e afetos. No Ensino Médio, o processo de descoberta da sexualidade foi marcado simultaneamente por experiências de liberdade e por discursos que apresentavam a lesbianidade como uma fase ou confusão passageira.

A experiência universitária revelou a permanência de outra forma de silenciamento: a ausência de referenciais produzidos por mulheres negras na formação em História. A predominância de autores europeus e homens brancos demonstrou que a produção do conhecimento também é atravessada por relações de poder. A formação docente, portanto, não pode ser pensada apenas a partir dos conhecimentos acumulados, mas também a partir das vozes que foram excluídas ou marginalizadas dos currículos.

No exercício da docência, os processos de regulação da identidade assumiram novas formas. A necessidade de ocultar a orientação sexual, esconder um relacionamento com outra mulher e controlar determinadas relações com estudantes demonstrou que a heteronormatividade permanece presente no cotidiano escolar. A ideia de que uma professora lésbica poderia 'influenciar' estudantes evidencia que a heterossexualidade continua ocupando o lugar de norma, enquanto outras formas de existência são interpretadas como ameaça ou desvio.

A experiência também permitiu compreender a importância da interseccionalidade. Ser mulher, negra e lésbica não constitui uma soma de características individuais, mas uma posição social atravessada por diferentes relações de poder. Como contribui Patricia Hill Collins (2019), essas dimensões se articulam e produzem experiências específicas. No caso analisado, a vigilância sobre a sexualidade não pode ser separada da experiência de ser uma mulher negra ocupando o espaço da docência.

Ao mesmo tempo, esta pesquisa possibilitou compreender a potência da narrativa como instrumento de formação. Conforme Passeggi (2016), narrar a experiência possibilita produzir novos sentidos sobre o vivido. A escrita deste trabalho permitiu revisitar acontecimentos que durante muito tempo permaneceram fragmentados e compreendê-los a partir de novas categorias de análise.

A aproximação com a escrevivência de Conceição Evaristo também possibilitou compreender que escrever a experiência de uma mulher negra significa disputar espaços de produção de conhecimento. Ao transformar experiências de silenciamento em narrativa, esta pesquisa reivindica que mulheres negras lésbicas não sejam apenas objetos de investigação, mas também sujeitos capazes de produzir interpretações sobre a educação, a sociedade e suas próprias trajetórias.

Os resultados não permitem generalizar a experiência analisada para todas as mulheres negras lésbicas. A trajetória apresentada é singular e situada. Entretanto, sua singularidade não elimina sua dimensão social. Ao contrário, é justamente a partir dela que determinadas estruturas podem ser percebidas. A experiência de uma professora que precisa esconder sua orientação sexual permite questionar quais identidades a escola considera legítimas. A ausência de autoras negras na formação universitária permite questionar quais conhecimentos são considerados fundamentais. A ausência de referências durante a adolescência permite questionar quais vidas a escola possibilita imaginar.

Dessa maneira, a principal contribuição deste trabalho está em evidenciar que a educação também se constitui por meio das presenças e ausências que produz. Ensinar não significa apenas transmitir conteúdos. Significa também produzir possibilidades de reconhecimento. Uma estudante negra precisa poder encontrar referências de mulheres negras produtoras de conhecimento. Uma estudante lésbica precisa poder compreender que seus afetos não constituem uma ameaça. Uma professora negra lésbica precisa poder exercer sua profissão sem ser obrigada a ocultar sua existência para garantir sua permanência.

Pensar uma educação comprometida com a diversidade exige, portanto, mais do que inserir determinados temas no currículo. É necessário questionar as estruturas que determinam quais corpos podem ocupar espaços de autoridade, quais autores são reconhecidos como produtores de conhecimento e quais identidades podem existir publicamente sem serem transformadas em problema.

Ao finalizar esta pesquisa, compreendo que narrar minha trajetória significa também reconstruir minha relação com a escola. Durante muito tempo, algumas experiências foram compreendidas como situações individuais, difíceis de nomear e, em alguns casos, necessárias de esconder. A pesquisa permitiu transformá-las em questões acadêmicas e políticas.

Meu corpo, que tantas vezes precisou ser silenciado, torna-se aqui parte da produção do conhecimento. Minha experiência, antes compreendida apenas como trajetória pessoal, torna-se possibilidade de reflexão sobre a educação. E aquilo que precisei esconder para permanecer em determinados espaços pode agora ser escrito.

Se a escola ensina também pelos corpos que permite ocupar seus espaços, a presença de uma mulher negra lésbica como professora pode constituir uma experiência pedagógica em si mesma. Não porque sua sexualidade deva ser transformada em conteúdo obrigatório, mas porque sua existência rompe com a ideia de que determinados corpos não pertencem aos lugares de autoridade, conhecimento e formação.

Assim, este trabalho termina não com a ideia de que a trajetória foi superada, mas com a compreensão de que ela continua sendo ressignificada. A narrativa permite olhar para trás e reconhecer não apenas as violências e os silêncios, mas também as estratégias de resistência que tornaram possível chegar até aqui. Escrever é, nesse sentido, uma forma de deixar de esconder aquilo que durante tanto tempo precisou permanecer invisível. É também uma forma de afirmar que existem muitas maneiras de ser mulher, negra, lésbica, professora e pesquisadora. E que todas essas formas de existência têm direito de ocupar a escola, a universidade e os espaços de produção do conhecimento.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: Por se tratar de uma pesquisa (auto) biográfica o texto foi escrito apenas por uma autoria.

CONFLITOS DE INTERESSE: A autora declara que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Adichie, C. N. (2019). O perigo de uma história única. São Paulo: Companhia das Letras.
- Braga, T. S., & Corato, C. (2022). Lesbianidades negras: da invisibilidade à luta por políticas públicas. *Revista Brasileira de Estudos da Homocultura*, 4(15), 81–109. <https://doi.org/10.31560/2595-3206.2021.15.12647>
- Carneiro, S. (2023). Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar.
- Collins, P. H. (2019). Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo.
- Collins, P. H., & Bilge, S. (2021). Interseccionalidade. São Paulo: Boitempo.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, 10(1), 171–188.
- Evaristo, C. (2005). Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: N. M. B. Moreira & L. Schneider (Orgs.). *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. João Pessoa: UFPB; Ideia/Editora Universitária.
- Evaristo, C. (2007). Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: E. L. Nascimento (Org.). *Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 16–27.
- Evaristo, C. (2017). Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê.
- Evaristo, C. (2020). A escrevivência e seus subtextos. In: C. L. Duarte & I. R. Nunes (Orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte.
- Gomes, N. L. (2019). Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica.
- Hooks, b. (2017). Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Lorde, A. (2019). Irmã outsider. Belo Horizonte: Autêntica.
- Louro, G. L. (2018). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica.
- Martins, L. M. (1996). O feminino corpo da negrura. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 4, 111–121. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.4.111-121>
- Passeggi, M. C. (2016). Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. *Roteiro*, 41(1), 67–86. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>
- Passeggi, M. C., Souza, E. C. de, & Vicentini, P. P. (2011). Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, 27(1), 369–386. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>
- Santana, B. F. de. (2026). Pouco para ver e muito a ocultar: a educação antirracista como forma de aquilombamento das mulheres negras. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.

Recebido: 29 de agosto de 2026 | **Aceito:** 22 de setembro de 2026 | **Publicado:** 30 de setembro de 2026



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