



UnB

**Universidade de Brasília
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL**

Uma recontextualização de discursos sobre dissidências de gênero e sexualidade: algumas possibilidades de se fazer transformação da/na escola

Emmanuel Henrique Souza Rodrigues

**Brasília/DF
2021**

Emmanuel Henrique Souza Rodrigues

Uma recontextualização de discursos sobre dissidências de gênero e sexualidade: algumas possibilidades de se fazer transformação da/na escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Linguística. Área de Concentração: Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira

**Brasília/DF
2021**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RR696r Rodrigues, Emmanuel Henrique Souza
Uma recontextualização de discursos sobre dissidências de gênero e sexualidade: algumas possibilidades de se fazer transformação da/na escola / Emmanuel Henrique Souza Rodrigues; orientador Viviane Cristina Vieira. -- Brasília, 2021.
218 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2021.

1. Estudos Críticos do Discurso. 2. Teoria Cuir. 3. Interdiscursividade. 4. Recontextualização. 5. Pedagogia Crítica. I. Vieira, Viviane Cristina, orient. II. Título.

Uma recontextualização de discursos sobre dissidências de gênero e sexualidade: algumas possibilidades de se fazer transformação da/na escola

Emmanuel Henrique Souza Rodrigues

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutore em Linguística. Área de Concentração: Linguagem e Sociedade. Defendida em 03 de novembro de 2021 à Banca examinadora constituída pelas professoras e professores:

Prof. Dra. Viviane Cristina Vieira
Universidade de Brasília – Presidente

Prof. Dr. Iran Ferreira de Melo
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Membro efetivo externo

Prof. Dra. Maria Carmen Aires Gomes
Universidade Federal de Viçosa – Membro efetivo externo

Prof. Dra. Juliana Freitas Dias
Universidade de Brasília – Membro efetivo interno

Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira
Universidade de Brasília – Membro suplente interno

DEDICATÓRIA

Aos que me acompanham e ajudam a compreender que nunca estou só;

A Joaquim, que tem sido, para mim, o combustível dos meus sonhos;

A todas as pessoas, e a tudo, que me ajudaram e ajudam a salvar-me de mim mesm;

À certeza de que “isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além”,
como diria Leminski;

A mim estudante, a mim criança, a mim adolescente, a mim adulto jovem.

AGRADECIMENTO

A vida foi e é muito boa comigo. Em tudo. Em tudo. Não dá para em uma, duas, três, dez, vinte, cem páginas agradecer a tudo e a todos os que me contemplaram de algum modo com coisas boas. Há ensinamento budista que diz que devemos agradecer por todas as coisas, porque mesmo as coisas mais difíceis são aquelas que nos ensinam, são nossos mestres. Começo, assim, agradecendo à minha tese. A minha vida acadêmica toda é um contínuo curar-me de mim mesma, e curar dói. Esta peça de pesquisa é parte essencial dos meus processos de cura e de angústia e dor e reinventar. A cada morte, ressuscitamos. E é a esta tese, corpo vivo como todos os corpos vivos que esta tese toca, entes vitalizados, que eu agradeço, em primeiro lugar, por ser a reunião máxima de todas as reinvenções que a vida me proporcionou academicamente vida afora, como um todo, até este presente momento.

Enquanto escrevo aqui passam pela minha cabeça os rostos e as experiências que tive nesse período de pesquisa. Gostaria tanto que este soneto que escrevi abaixo possa chegar a cada um daqueles que me foram tão importantes neste período e que, sem eles, uma linha sequer seria possível escrever:

Eu agradeço a você que existe
e que é muita vida em minha vida,
e que entende minha emoção tecida
em tudo aquilo que me consiste.

Que me entende se estou feliz ou triste,
que me acolhe na emoção sentida,
que me é uma presença tão querida,
que tanto ama e de mim não desiste.

Eu agradeço pela existência,
por ter me concedido paciência
e algum entendimento deste mundo.

Existir é graça, um grande bem,
que outros possam agradecer também
pra sermos felizes, num dom fecundo.

Mas, em especial, agradeço a atenção de Viviane, minha orientadora. Obrigade pelas compreensões, pelos afagos, pelos puxões de orelha e muitíssimo pela paciência! (risos) A figura de orientação é de um grito pedagógico imenso, que ensina mesmo sem falar e fala com forte guia. Obrigade por tudo, tudo, tudo!

E, também, a Joaquim, que esteve presente nos momentos de tensão da tese, e em todos os momentos de mim. Como já disse na dedicatória, obrigade por estar sendo combustível para meus sonhos.

E também agradeço à CAPES pela bolsa que me foi concedida e que me possibilitou a pesquisa que gerou esta tese, bem como ao PPGL por todo apoio que me foi dado

Um dia eu ainda vou me redimir por inteiro do pecado do intelectualismo, se Deus quiser. Não vou ter mais necessidade de falar nada, de ficar pensando em termos desconstruídos, de tudo, pra tentar explicar às pessoas que eu não sou perfeito, mas que o mundo também não é, e que eu não estou querendo ser o dono da verdade, que eu não estou querendo fazer sozinho uma obra que é de todos nós e de mais alguém, que é o tempo, o verdadeiro grande alquimista, aquele que realmente transforma tudo. Um pequenino grão de areia, é o que eu sou. Só que o grão de areia já conseguiu, sendo tão grande ou maior do que eu, ser bem pequenininho e não precisar se mostrar mais, fica lá, trabalha em silêncio.

Gilberto Gil

RESUMO

Esta tese trata de possibilidades de se fazer transformação na/da escola a partir de recontextualizações discursivas sobre dissidências de gênero e sexualidade. É um trabalho que se fundamenta em reflexões decoloniais e na teoria cuir para a leitura das conversas-entrevistas feitas com os copesquisadores e copesquisadoras presentes na Escola do Amanhã. A Escola aqui é entendida como um agente da pesquisa, para além de qualquer compreensão dela como campo de pesquisa ou outro rótulo semelhante: ela é um corpo vivo que gerou o Projeto Diversidade na Escola e pôde acolher o Programa Mulheres Inspiradoras. Nas dinâmicas etnográfico-colaborativas do estudo, a vivência e observação das possibilidades pedagógicas do Projeto Diversidade na Escola num diálogo interdiscursivo com o Programa Mulheres Inspiradoras trazem, para o Programa Mulheres Inspiradoras, novas linhas de ação, ao mesmo tempo em que ao Projeto Diversidade na Escola, outras estratégias de aprimoramento. A leitura linguístico-discursiva que permeia tudo aquilo que esta tese apresenta é fundamentada nos Estudos Críticos do Discurso, numa dinâmica que se entende decolonial e reinventante de si, trazendo elementos a mais que a proposta clássica da Análise de Discurso Crítica apresenta, sendo este o referencial teórico principal do trabalho. A perspectiva da Teoria Cuir é somada enquanto percepção do que é gênero e sexualidade, também para a compreensão do que são as dissidências de gênero e sexualidade, para além do que a sigla LGBTQIA+ possa demonstrar, ampliando o escopo de observação das pessoas. Os resultados da tese apontam, por um lado, que os processos de interdiscursividade e recontextualização estiveram presentes nos dois projetos estudados, em suas dimensões discursivas, na abertura para uma escola aberta às dinâmicas de gênero e das dissidências de gênero e sexualidade. Por outro, apontam para os processos próprios de um fazer pedagógico visando um currículo indomável, numa construção de escola consciente das necessidades de renovação de ideias que constroem as construções identitárias e promova outras formas de construção de ambientes educacionais num desdobramento sobre fazer educação. Os movimentos discursivos analisados na pesquisa, que revelam este fazer pedagógico portador de criticidade, visam à abertura das celas de aula para as vozes e anseios que se projetam desde os corredores da escola, num constante ouvir do currículo indomável, que nasce do currículo oculto e pede outras compreensões do que é o fazer educação.

Palavras-chave: Estudos Críticos do Discurso; Teoria Cuir; Interdiscursividade; Recontextualização; Pedagogia Crítica.

ABSTRACT

This thesis deals with possibilities of making a change in/on the school from discursive recontextualizations about gender and sexuality dissidences. It is a work based on decolonial reflections and queer theory. They were used to support the reading of the conversations-interviews made with the co-researchers present at the Escola do Amanhã. The school here is not understood as a research field or any other label. It has agency in the research: it is a living body that generated the Projeto Diversidade na Escola and was able to host the Programa Mulheres Inspiradoras. The observation of the pedagogical possibilities of the Projeto Diversidade na Escola, in an interdiscursive dialogue with the Programa Mulheres Inspiradoras, brings new lines of action to the Programa Mulheres Inspiradoras. At the same time it provides to the Projeto Diversidade na Escola improvement strategies. The linguistic-discursive reading that permeates everything that this thesis presents is based on Critical Discourse Studies. The dynamic used in it is understood as decolonial and it is reinventing itself, bringing more elements than the classic proposal of Critical Discourse Analysis. The perspective of the Queer Theory is added as a perception of what gender and sexuality are. Also, it adds for the understanding of what gender and sexuality dissidences are, beyond what the acronym LGBTQIA+ can demonstrate, expanding the scope of social observation. The thesis' results point to the possibilities of building a school open to other forms of constructing educational environments. Unfolding the ways of thinking education, the opening of the classroom cells to the voices and anxieties that are projected from the school corridors is aimed, in a constant listening to the indomitable curriculum. This indomitable curriculum is born from the hidden curriculum and asks for other understandings of what it is to do education.

Keywords: Critical Discourse Studies; Queer Theory; Interdiscursivity; Recontextualization; Critical Pedagogy

LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1 – Mapas da América Latina com destaque para governos de esquerda em vermelho comparando a situação de 2011 (esquerda) com a de 2018 (direita).....	65
Figura 2.2 – Mapa ontológico do funcionamento da linguagem em diálogo com o giro decolonial	82
Figura 3.1 – Produção do CED 07 de Taguatinga que considera a existência de dissidências de gênero e sexualidade.....	118
Figura 3.2 – Movimento do Programa de Ampliação do PMI.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 2.1 – Momentos da prática social – evolução de mapas ontológicos	83
Quadro 2.2 – Categorias de análise na recontextualização entre os ECD e a decolonialidade	91
Quadro 2.3 – Problemática de pesquisa x Objetivos x Perguntas de pesquisa.....	93
Quadro 2.4 – Construções da pesquisa.....	94
Quadro 5 – Premiações obtidas pelo PMI de 2014 a 2019.....	114
Quadro 6 - Legenda da análise textual da sequência abaixo	138

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1 - João Francisco dos Santos	57
Excerto 2 - João Francisco dos Santos	99
Excerto 3 - Dandara dos Santos.....	100
Excerto 4 - João Francisco dos Santos	113
Excerto 5 - Erica Thawany	126
Excerto 6 - Erica Thawany	135
Excerto 7 - Erica Thawany	138
Excerto 8 - João W. Nery	139
Excerto 9 - João W. Nery	142
Excerto 10 - João W. Nery	143
Excerto 11 - Dandara dos Santos.....	144
Excerto 12 - Dandara dos Santos.....	150
Excerto 13 - Dandara dos Santos.....	153
Excerto 14 - João Francisco dos Santos	160
Excerto 15 - João Francisco dos Santos	163
Excerto 16 - João Francisco dos Santos	167
Excerto 17 - João Francisco dos Santos	172

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADC	Análise de Discurso Crítica
CAF	Banco de Desenvolvimento da América Latina
CED	Centro Educacional
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ECD	Estudos Críticos do Discurso
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
OEI	Organização de Estados Ibero-americanos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Parte Diversificada do Currículo
PDE	Projeto Diversidade na Escola
PL	Partido Liberal
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programas Municipais de Educação
PMI	Programa Mulheres Inspiradoras
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
Prona	Partido de Reedificação da Ordem Nacional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
RA	Região Administrativa
REUNI	Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
STF	Supremo Tribunal Federal
TRAS	Teoria de Representação dos Atores Sociais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO – Uma polêmica diferente	16
1 CAPÍTULO 1 – A pesquisa, sua história, seus caminhos	21
1.1 Eu, caminhos de homotransfobia e reflexões	29
1.1.1 O Eu, que é um NÓS	30
1.1.2 Identidades, teorias e estruturas de colonização	31
1.1.3 O cuir e movimentos de decolonização	36
1.2 Outros caminhos de homotransfobia	40
1.3 O caminho de homotransfobia dele	57
2 CAPÍTULO 2 – A história desta pesquisa.....	61
2.1 Desenho, conjuntura social, metodologias	61
2.1.1 O que estava acontecendo no ambiente político institucional.....	62
2.1.2 O que estava acontecendo nas políticas educacionais	74
2.1.3 O desenho da pesquisa – aprofundamento de visões teórico-metodológicas.....	80
2.2 A escola: decolonialidade, gênero e educação	97
3 CAPÍTULO 3 – Os projetos e os diálogos	103
3.1 O Programa Mulheres inspiradoras	105
3.1.1 O programa: como ver com a linguística.....	105
3.1.2 Produções do PMI	116
3.2 O Projeto Diversidade na Escola	120
3.2.1 O Projeto Mulheres Inspiradoras como ponte para o Projeto Diversidade na Escola 122	
3.2.2 Concepção, histórico e desenvolvimento do Projeto Diversidade na Escola	139
4 CAPÍTULO 4 – Uma educação que escute	166
<i>Um epílogo – A pandemia, saúde mental, reinvenções e esperanças: um pequeno manifesto...</i>	175
Referências	180
Anexo 1 – Portaria 256 de 25 de maio de 2021.....	199

Anexo 2 – Edital de seleção para a etapa 2018 do PMI	202
Anexo 3 – Diário de bordo do dia 11 de outubro de 2018 – Curso de formação Mulheres Inspiradoras	216

APRESENTAÇÃO – UMA POLÊMICA DIFERENTE

Aparentemente todos os meus escritos trazem um pouco, ou muito, de polêmica. Na minha monografia de especialização (RODRIGUES, 2014) eu já falava sobre a polêmica envolvendo política e religião. Na minha dissertação, na qual analisei a relação entre religião e política nos discursos parlamentares, quando eles trataram do tema casamento igualitário, do mesmo modo, trouxe essa mesma polêmica (RODRIGUES, 2016; RODRIGUES, VIEIRA, 2018). Esta tese, entretanto, traz uma polêmica nova, mas não menor que a anterior.

Ela trata da relação entre escola e identificações, em como a escola lida com as pessoas tanto as dissidentes de gênero e sexualidade quanto outras que podem ser consideradas também “corpos abjetos”, para ficar na expressão de Butler (2011). Das outras vezes a polêmica vinha apenas no bojo do que era a temática trabalhada. A novidade da polêmica desta tese é, além da temática dentro do atual contexto político-social do Brasil, que é por demais polêmica por si só, também as escolhas inerentes à redação da própria tese e referenciais teóricos que vêm de uma crítica ao fazer ciência na acepção clássica, digamos, e que fundamentam essa forma de escrita.

Posso dizer que sigo tendo um objetivo de fazer “uma escrita mais de tom criativo, com traços claros e propositais de hibridismos de gênero: em alguns momentos [subvertendo] a forma convencional para que o conteúdo seja melhor expresso, numa relação de forma e conteúdo que objetiva ser mais significativa” (RODRIGUES, 2016, p. 18). Sendo assim, uma tese que se propõe dialogar em termos de leitura teórica do seu objeto deverá ser escrita da forma como esta própria leitura é feita: pretendo-me num pensar decolonial, então algumas formas de escrita também serão decoloniais. Os movimentos decoloniais aparecem nesta tese desde as referências utilizadas até a apresentação textual, e são essas partes das polêmicas que citei no parágrafo anterior.

É uma tese que carrega um aspecto de cura muito intenso, nos dizeres de bell hooks, quando, sobre sua prática pedagógica, afirma que “às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja sua terapeuta. Querem, isso sim, uma educação que cure seu espírito desinformado e ignorante” (HOOKS, 2013, pp. 32–33) – citação que será retomada tantas e tantas vezes no decorrer da tese. A academia pode ser um lugar de (des)aprendizagens de si, numa perspectiva crítica, e (re)construções que levem as pessoas a uma real construção holística do seu próprio ser. Precisamos de uma academia sempre renovada para ser de fato academia de cura. Meu desejo de

fazer ciência desse outro modo, talvez de um jeito intelectual mais amoroso, diria Freire (FREIRE, 2009), menos rígido, é por ter a convicção de que não podemos ter resultados diferentes fazendo as coisas de sempre; não podemos construir uma academia que liberte se continuamos reproduzindo práticas de constrangimento intelectual e identitário no seio da própria academia. Esta tese, adianto, é, para mim, também um forte movimento de curas e revisão de mundo e de mim.

Leio essa movimentação com a leitura transformacional de sociedade, de Bhaskar (1998), e estrategicamente alio permissividades da academia para driblar constrangimentos sociais prováveis, tanto relativo à temática quanto à própria observação sobre a temática e modos de análise e também quanto às reflexões escolhidas para fundamentação do trabalho:

todas essas coisas eu faço num esforço didático de, com um texto mais palatável, apesar das limitações em termos de clareza de ideias que minha mente um tanto hiperativa possa imprimir no meu estilo de escrita, tentar que este trabalho, por fim, contribua para a formação teórica e crítica tanto dos movimentos sociais quanto de outros acadêmicos (RODRIGUES, 2016, p. 19).


Novamente sobre a tese, retomando coisas já ditas ao longo deste texto, ela se entende ousada, livre e corajosa: tese plástica, que terá fundamentos teóricos, inclusive, advindos de vozes marginalizadas que ousam estar dentro da academia. É uma tese que também é um tanto autoetnográfica, numa realidade escreviente, tomando o que é escrevivência através de Conceição Evaristo (DUARTE; CÔRTEZ; PEREIRA, 2016). Se é uma tese que trata, também, do Projeto Mulheres Inspiradoras (ALBUQUERQUE, 2017), é uma tese da forma como é: expressão de si, da autoria, das pessoas envolvidas, nas histórias e nos encontros de si consigo mesma. Talvez possa ser até mesmo um estudo de alguma maneira ainda marginalizado na academia como são vários corpos descartáveis sob os aspectos hegemônicos de nossa sociedade. Uma tese que, apesar dessa marginalização por parte de alguns, também é capaz de fazer com que pessoas se identifiquem e, na própria leitura desse texto, sintam epifanias e se inebriem com a liberdade que ela evoca, cria, usa e abusa.

Os objetivos e perguntas de pesquisa

A problemática social e discursiva do estudo, que será apresentada com mais

detalhamentos nos Capítulos 1 e 2, enfoca o espaço reservado, ou não, na escola para as dissidências de gênero e sexualidade, e as possibilidades de construção de uma escola aberta a tal diálogo político-identitário.

Quanto aos objetivos e perguntas desta tese, reproduzo aqui o quadro 2.3, que está na seção 2.1.3:

Problemática de pesquisa		
As percepções dos copesquisadores sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola		
		
	Objetivos de pesquisa	Perguntas de pesquisa
Objetivo geral	Identificar as percepções dos copesquisadores sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola, dentro dos processos próprios da aplicação do Projeto Diversidade na Escola e do Programa Mulheres Inspiradoras.	
Objetivos específicos	Investigar como são construídas e discursivamente recontextualizadas e (re)articuladas na escola as dinâmicas relativas às dissidências de gênero e sexualidade na escola	Como são construídas e discursivamente recontextualizadas e (re)articuladas na escola as dinâmicas relativas às dissidências de gênero e sexualidade na escola?
	Investigar como a escola planeja e executa as ações pedagógicas que tematizam gênero e sexualidade.	Como as ações pedagógicas que tematizam gênero e sexualidade são planejadas e executadas?
	Identificar como a equipe pedagógica e os docentes avaliam as questões relativas à sexualidade e gênero trabalhadas no meio escolar	Como a equipe pedagógica e docentes representam e avaliam as questões relativas à sexualidade e gênero no meio escolar?

Na tese, sempre que for necessária uma leitura teórica, a teoria será evocada junto ao ponto específico em estudo. Assim, construo um processo de narrativização da apresentação temática: isso é um esforço para uma maneira de escrever mais liberta e, talvez, revolucionária. Não separo teoria, metodologia, textos de outrem a ser analisados, relatos de vida dos copesquisadores e relatos de vida meus, mas é como a dinâmica decolonial apresenta, entendendo uma teoria que nasce de tudo, porque nasce da experiência humana (DUARTE; CÔRTEZ; PEREIRA, 2016; MALDONADO-TORRES, 2018; SEGATO, 2015; YORK, 2019). E é dessa maneira que eu vou apresentar minhas leituras das vivências científicas:

Apresentação dos capítulos

Este relatório de tese tem quatro capítulos. No Capítulo 1 traço a pesquisa em seu nascedouro, suas razões de nascer, os caminhos que me levaram a ela e a forma que ela passou a caminhar por conta própria.

O Capítulo 2 traz os aspectos históricos da tese, aquilo que estava acontecendo em termos de conjuntura social, geopolítica quando ela se deu. A partir daí passa à apresentação do desenho metodológico/procedimental da pesquisa.

Já o Capítulo 3 apresenta os dois grandes braços dessa pesquisa, o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) e o Projeto Diversidade na Escola (PDE). Ambos os projetos, entretanto, já vêm sendo apresentados desde o primeiro capítulo, aprofundados no segundo e analisados e desenvolvidos no terceiro capítulo.

O capítulo 4, por sua vez, apresenta uma retomada de aspectos apresentados na tese em termos de vivência que, como já dito nesta introdução, faz brotar os aspectos teóricos nos quais se baseia. Nesta retomada, são acrescentados alguns pontos em alguns deles e desenvolvidas outras leituras, com foco na discussão crítica e sensível sobre. O seu título é: uma educação que escute. Tendo este rótulo, ele se torna um aspecto central da perspectiva teórico-metodológico-prática-técnico-didático-pedagógica da tese como um todo, e já apresenta os resultados do que pude observar, analisar e sentir quanto aos processos de fazer escola que percebi a partir da leitura do construído na dinâmica da pesquisa. Este é o capítulo no qual traço reflexões à guisa de conclusões prévias da pesquisa.

Ao início de cada um dos capítulos, nos primeiros parágrafos, eu apresento em linhas gerais os aspectos sociais, linguísticos e outros, para situar você que me lê dentro da minha dinâmica de pensamento ao longo da tese e, ao final de todos os capítulos, traço um epílogo com reflexões pessoais e científicas sobre minha (con)vivência e experiências ao longo do estudo, onde retomo pontos colocados pela pesquisa e acrescento coisas mais livres que desejo que fiquem gravadas na tese, nessa tatuagem que fica marcada no tempo quando terminamos um trabalho acadêmico. Sobretudo um trabalho em tempos complexos nos quais nos encontramos.

Últimas Palavras

Se eu escrevi no fim da Introdução da minha dissertação de Mestrado, a passagem do Zaratustra que diz que “De tudo o que se escreve, aprecio somente o que alguém escreve com o próprio sangue. Escreve com sangue; e aprenderás que o sangue é espírito” (NIETZSCHE, 1989, p. 56), também a trago para cá. E vou além no texto do próprio Nietzsche e afirmo, na escrita dessa tese que durante esse doutorado e toda a pesquisa feita, durante a escrita deste material, eu “aprendi a caminhar; desde então, gosto de correr. Aprendi a voar; desde então, não preciso que me empurrem, para sair do lugar. Agora estou leve; agora, voo; agora, vejo-me debaixo de mim mesmo; agora um deus dança dentro de mim” (NIETZSCHE, 1989, p. 58). Espero que a leitura desse texto que ora se descortina seja tão prazerosa e libertadora quanto os processos internos e externos de mim que eu tive durante a produção desse material e durante a produção de mim mesma neste período. Assim, convido você que começa a me ler, a embarcar nessa dança, numa dimensão criadora, livre, cheia de potencialidades de curas e imensamente portadora de novos mundos.

1 CAPÍTULO 1 – A PESQUISA, SUA HISTÓRIA, SEUS CAMINHOS

Se somos filhos do tempo, então não há nada de errado que, de cada dia, brote uma história. Porque os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias
Eduardo Galeano

Toda pesquisa acadêmica começa com uma história. Começa com a história de vida de quem pesquisa, começa com a história do que é pesquisado, começa pelas angústias, pelas coragens, pelas entranhas das pessoas, ainda que às vezes elas não se deem conta que é desse jeito que a pesquisa se desenha. De fato, como expus já na Apresentação, não acredito em uma pesquisa dentro de ciências humanas, que trate de pessoas, de gente, e que se pressuponha crítica, que não seja efetivamente movida por gritos de necessidades de contar história, de vontade de vida – “vontade de potência”, diriam alguns autores (FOUCAULT, 1979; NIETZSCHE, 1989).

Neste capítulo, vou começar desenvolvendo melhor o que já foi brevemente apresentado na Apresentação, como um preâmbulo da pesquisa a partir de sua história, numa espécie de narrativa analítica que, por sua vez, já vai construindo a própria pesquisa em si a partir das discussões teóricas que vai evocando. As evocações teóricas deste capítulo passam pela apresentação do solo decolonial no qual situo esta pesquisa, a dimensão de gênero-sexualidade que permeia as dinâmicas coloniais e decoloniais, dentro de uma visão cuir, nos processos de opressão e vigilância sobre as pessoas dissidentes de gênero e sexualidade e suas formas de identificação de si. Também apresenta a noção de interseccionalidade, com todos esses aspectos teóricos em diálogo com a vida de vários que são mencionados ou, no caso de João Francisco, que escrevem junto a mim este capítulo e esta tese.

O capítulo trará partes de mim, recuperando parte do que construí na minha trajetória de pesquisa e vida, mostrando como esta tese começou a nascer e se desenvolver; como a minha história com a história de outras pessoas que estarão presentes na semi-narrativa desenvolvida, concluindo com a história de um dos copesquisadores. Mais à frente neste capítulo, no processo de seu desenvolvimento, apresento as questões e objetivos da pesquisa que empreendi: é um capítulo que inicia a contextualização da pesquisa e apresenta como ela se desenhou por si só, para além da forma como eu e os outros copesquisadores desenhamos ela. Este capítulo, por fim, é a

apresentação do cantar dos mais diversos pássaros que a mim, como a Galeano¹ na epígrafe, falaram de histórias de vidas e escritas de novas possibilidades. O decorrer da tese revelará ainda mais outros aspectos desses cantares.

Para além de outras possíveis narrativas, a história desta tese pode ser contada a partir de minha pesquisa de mestrado. Quando me candidatei à vaga de estudante de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB), eu quis ampliar pontos que tratara em minha dissertação, também por este mesmo Programa onde desenvolvi meus estudos de Doutorado.

A minha dissertação versou, em sua questão de pesquisa principal, sobre o seguinte: “*como se deu a relação, mediada pela linguagem, entre a religião e a política nos discursos parlamentares pronunciados na tribuna da Câmara Federal durante a 54ª legislatura quando foi tratado o tema do casamento igualitário?*” (RODRIGUES, 2016, p. 15). Na mesma página da dissertação apresento que meu objetivo geral é: “*analisar a inserção dos discursos religiosos fundamentalistas nos pronunciamentos na tribuna da Câmara Federal durante a 54ª legislatura nos discursos sobre o casamento igualitário*”.

Pesquisar sobre esses pontos me trouxe conclusões importantes, a partir de meus dados, como esta:

É preciso entender que cada relação entre público e o privado, dentro de cada um dos países, vai ser diferente [...] é impropriedade afirmar que cabemos, enquanto brasileiros, em alguma régua específica que trate da forma como acontece essa relação em nosso contexto [...] no Brasil não cabe uma análise levando em conta uma idealizada separação entre o público e o privado[, que não existe]. Fazendo uma análise mais histórica, pensando em outros momentos da história do país, entendo que o problema fulcral não é a religião em si no Brasil hoje, quero dizer, o fato de haver pessoas com determinados sistemas de crenças, mas a forma da prática da religião, a hermenêutica essencialmente fundamentalista que existe no cenário religioso atual do Brasil: o problema não é ser religioso, mas ser fundamentalista e fechado a uma postura dialógica (RODRIGUES, 2016, pp. 121–122).

Diferente do que eu pensei inicialmente, e diante do que meus achados revelavam e pediam, a pesquisa de mestrado terminou versando significativamente sobre a relação entre o público e o privado, uma vez que tratou de aspectos de como desenvolvíamos nossa laicidade e secularização no contexto brasileiro. No meu mestrado, abordar analiticamente os aspectos sociológicos do

¹ Esta fala do uruguaio foi proferida no lançamento de seu livro *Os Filhos dos Dias* (PALÁCIOS; TERENCEZZO, 2016).

religioso, a partir da leitura linguístico-discursiva dos dados, era fundamental. A pesquisa criou vida, como fazem todas as pesquisas e escapam de nossas mãos, seguindo caminhos próprios, igualmente o que ocorreu a esta presente tese, e sobre o que eu verso parágrafos à frente.

De fato, quando me candidatei ao PPGL para a vaga de estudante de mestrado, condição que fez com que minha dissertação fosse construída, eu queria tratar apenas de homotransfobia. Foi o elemento religioso fundamentalista e as relações do espaço público brasileiro, no entanto, que se destacaram perante todos os outros nos discursos proferidos e, então, minha dissertação passou a ser sobre o que os dados pediram que fosse versado, nos caminhos próprios que trilhou, de acordo com o que o contexto histórico-político-social que tínhamos no momento permitiu e pediu.

Do mesmo modo, minha preocupação, quanto ao projeto de pesquisa para a seleção do doutorado, nos idos de 2016, era investigar, inicialmente, “*como é construído o conceito de família nos discursos político-pedagógicos oficiais e como esse conceito chega à escola básica?*”. E essa preocupação aconteceu porque eu queria, digamos, “descer” do ambiente político-institucional no qual estive em minha pesquisa de especialização (RODRIGUES, 2014) e no mestrado, que relatei anteriormente, e vir para o “chão de fábrica”, ou seja o “chão de escola”, um lugar mais concreto, onde as propostas discursivas sobre a temática gênero, sexualidade e suas dissidências se concretizassem de uma outra maneira.

Quis fazer pesquisa em um espaço sócio-linguístico-discursivo que fosse propício à “formação” humana, no qual a dita “formação das pessoas” fosse o carro-chefe, a locomotiva do processo, porque queria entender melhor como as coisas que estudei no ambiente político-institucional do Parlamento criavam vida em discursividades mais próximas do dia-a-dia da maioria das pessoas. Assim, dada a minha própria formação de licenciada em Letras Português/Inglês e suas Literaturas, num contínuo apaixonar pelo partilhar e construir saberes, quis pesquisar sobre o ambiente que me cabe enquanto profissional, e fui para a escola. E assim propus a pesquisa.

E como meu mestrado tratou do casamento igualitário, o desenvolvimento da pesquisa do doutorado, pela questão inicial, iria investigar como estas configurações familiares potencialmente eram representadas na escola em estudo, desde os discursos oficiais-estatais, passando pela compreensão do corpo diretivo da escola e indo à recepção do estudante, num afunilamento que passaria pela “curriculização” do tema, por assim dizer. O processo da pesquisa, no entanto, me

levou a conhecer mais de perto o PMI e, a partir do PMI, as práticas do PDE. A proposição inicial, de investigação da representação de famílias, com alguma pesquisa em moldes etnográficos, mas eminentemente feita com material documental, deu lugar a um tipo de pesquisa colaborativa², uma vez que a forma que as intervenções e colaborações se deram demonstram uma dupla faceta: para mim, se tratando de uma atividade de pesquisa; para os copesquisadores, uma oportunidade e ocasião para refletirem sobre a sua prática pedagógica (DESGAGNÉ, 2007; FREIRE, 2009): **eu chamo copesquisadoras porque a maneira como eles conduziram meu olhar nos processos de nossas conversas foram essenciais para a construção da pesquisa em si e foram essas pessoas que, nos processos das conversa-entrevistas que tivemos, indicaram o lugar onde a pesquisa desaguou. Não seria adequado chamar essas pessoas de qualquer coisa que não fosse copesquisadoras.**

Em tempo, veremos que as pessoas copesquisadoras são quatro pessoas: duas autodeclaradas mulheres e duas pessoas autodeclaradas homens. Eu jogo com a maneira como me refiro a elas, às vezes no masculino genérico, como em “copesquisadores”, e às vezes no feminino genérico, com “copesquisadoras”³. É uma maneira subliminar de fazer reflexão sobre algumas estruturas de gênero praticadas língua afora. Tal forma está presente em outras expressões da tese, como na forma que me refiro a mim mesma, às vezes no feminino, às vezes no masculino e por tantas vezes entendendo a forma não-binária como na forma “mesm”, sem a desinência, ou mesmo, com uma desinência que se pretende nem masculina e nem feminina. Utilizo a plasticidade inerente ao idioma para plasmar, nela, as dimensões de plasticidade de gênero que compõem todas as pessoas e que me compõem a especificidade de minha não-binaridade.

Temos, então:

[1] uma pesquisa situada nos Estudos Críticos do Discurso (ECD);

[2] que versa sobre homotransfobia;

[3] que toca em aspectos como o fundamentalismo religioso, evocado das falas dos copesquisadores em nossas entrevistas-conversas e diretamente relacionado com o contexto político de um Golpe ultra-conservador com tons militares-religiosos em curso no Brasil;

[4] relacionando com o ambiente escolar e seu currículo e, de alguma forma,

[5] buscando alcançar formas de ação e interação das famílias na escola.

² Desenvolvo melhor o que é essa pesquisa colaborativa na seção 2.1.3.

³ Também apresento cada pessoa mais à fundo na seção 2.1.3.

Esta pesquisa se torna, assim, uma sequência de meu percurso de pesquisa vida afora:

[a] traz aspectos que me preocupavam durante a graduação, com os estudos que fiz junto ao Núcleo de Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA);

[b] se relaciona com a temática da minha monografia de especialização da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), na qual trabalhei com os discursos da Comissão de Direitos Humanos da Câmara Federal quando da sessão que elegeu o Pastor-Deputado, ou Deputado-Pastor, Marco Feliciano para a presidência da comissão (RODRIGUES, 2014);

[c] é sequência da minha pesquisa de mestrado, como apresentei mais longamente nos parágrafos atrás. Assim, esta pesquisa se constrói como essa encruzilhada-amálgama de várias questões que anteriormente foram tratadas por mim em minhas outras pesquisas e de outras tantas questões que me atravessaram em minha experiência docente e de vida, enquanto pessoa dissidente de gênero e sexualidade.

Neste processo de apresentação de como esta história de pesquisa se constituiu, e já apresentando a problemática que confirma a pertinência da inquietação do estudo⁴, que é as percepções dos copesquisadores sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola, trago histórias que ratificam a pertinência da pesquisa e sua importância:

[I] histórias de minha vida em sala de aula, num processo, de certo modo, catártico, trazendo minha voz enquanto pessoa que também partilha da temática da tese em sua história, em seu corpo, em sua vida;

[II] histórias de outras pessoas, em publicações e em estudos diversos, relatos de situações de preconceitos, repressões, histórias de sobrevivência e bons resultados nos processos de reconstrução da própria história, que são, enfim, pesquisas parceiras da minha;

[III] a história de um copesquisador, a qual é o germen do PDE, um dos dois projetos-chave das discussões desta tese. Na, sequência volto à maneira como a pesquisa em si se constituiu, na apresentação dos desenhos de pesquisa.

Antes de prosseguir à narrativa, abro parênteses de vários parágrafos para apresentar previamente como essa pesquisa se dá em seu caminho de desconstrução colonial – sim, desconstrução, sem o S, no mesmo movimento de decolonialidade, o qual Resende (2017a) explica

⁴ Os objetivos de pesquisa estão também melhor discutidos na seção 2.1.3, bem como a reapresentação deste objeto.

parágrafos à frente – discussão que será retomada no Capítulo 2, seguinte. Meu objetivo é questionar e problematizar estruturas, agenciamentos, ideologias, hegemonias sob os quais lanço crítica, para trazer tudo isso para a roda e usar suas ferramentas para o continuado reinventar das próprias questões, visando mais acolhida às dissidências de gênero e sexualidade.

Trago essa citação de Rita Segato para dialogar conosco, discutindo seu próprio percurso dentro de um olhar decolonial:

então, como o caminho decolonial me alcançou em minhas práticas disciplinares, acadêmicas? Progressivamente fazendo-me usar a caixa de ferramentas de minha formação de uma forma invertida, ou seja, de uma forma que defini como uma “antropologia por demanda”, que produz conhecimentos e reflexão como resposta às perguntas que lhe são colocadas por quem de outra forma seriam, em uma perspectiva clássica, seus “objetos” de observação e estudo, primeiro de uma forma inadvertida, e depois teorizada (SEGATO, 2015, p. 70).

É este o caminho que citei parágrafos atrás e tento seguir nesta tese, num esforço decolonial para a superação dos métodos coloniais, **e é por isso que afirmo, como o fiz anteriormente, que as pessoas que eram copesquisadoras é que guiaram e, juntamente à minha orientadora, me levaram a caminhos que à priori eu não tinha ideia.** É uma forma invertida de fazer pesquisa, como dito por Segato (2015) na citação acima: não partindo do gabinete para a pesquisa, mas a pesquisa em si sendo o próprio gabinete onde são escolhidos os temas e atualizados de acordo com o que o próprio executar da pesquisa propõe. E sobre os métodos coloniais, quais refletidos por Segato (2015), em diálogo com autores como Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) e pontuados por Dulci e Malheiros, temos que são principalmente:

primeiro, a criação de um sujeito que protagoniza a condução da pesquisa e um objeto que deve ser estudado; segundo, objetivos científicos a serem alcançados; terceiro, justificativas que mostram a relevância da pesquisa para a ciência; quarto, buscas por neutralidade que procuram separar a produção do pesquisador de suas influências políticas, religiosas, idealistas, artísticas, pessoais e tudo o que prejudicasse a isenção da pesquisa; por último, respostas para um problema com pretensão universal (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 177).

Assim, mesmo parcialmente constrangido pela estrutura acadêmico-científica, bem como um pouco refém da minha própria formação, também profundamente colonizante, tentei me unir a várias outras produções acadêmicas que pensam de uma outra maneira, ousando com algumas iniciativas que possam ser vistas como novidades em alguns pontos e noutros tentando uma

recontextualização da estrutura textual do relatório de pesquisa oriundo da pesquisa de doutorado, como me refiro a este texto em alguns momentos..

Como autores quais Maldonado-Torres apresenta, “a estética decolonial tem também esse caráter: liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 56). E se estamos falando da superação dos processos de colonialidade do saber, do ser e do poder (BALLESTRIN, 2013), viso uma maneira, uma busca de fazer ciência com outros moldes, numa nova estética do pensamento: **se ideias podem ser visualizadas como blocos com determinado formato quando surgem em nossa mente, para entrar em uma dinâmica decolonial é preciso que esses blocos-ideias não necessariamente mudem sua substância, mas necessariamente mudem suas formas e a maneira de se encaixarem uns nos outros.** E é por isso que uso o termo decolonialidade e não descolonialidade:

Catherine Walsh explica que o uso da palavra ‘decolonial’ nesse contexto, e não ‘descolonial’, como seria esperado em espanhol ou português, não realiza um anglicismo, mas um neologismo, quando demarca uma distinção com o significado de ‘des’ em castelhano, língua de fundação do conceito: não se trata de ‘desarmar, desfazer ou reverter o colonial’, mas de ‘identificar, visibilizar e alentar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas (RESENDE, 2017a, p. 2).

Em algumas citações desta tese é possível ler-se DEScolonial, pois assim colocam es autores em suas obras, mas nesta tese adoto a grafia DEcolonial, tal como apresenta a citação acima. Entendo que ao falarmos em decolonialidade não se trata de simplesmente desfazer uma colonialidade, o que não seria possível, mas sim um processo de mudança que parte de um estado colonial para possibilidades outras: não é sobre desfazer o passado, mas sobre as possibilidades, a partir do que temos no hoje, de revisitar este passado com novos olhares. E não para DEScolonizar, em si, retirando o que é mestiçado com o estrangeiro colonizador, mas DEcolonizar, num processo de reinvenção; não é também se apresentar em uma postura xenófoba de aversão ao colonizador, mas é aprender a olhar os processos de subjugação tecidos nas tramas sociais nos teares do poder, do ser e do saber e, a partir daí, empreender e reelaborar outras possibilidades de fazer-se poder, ser e saber. É a necessidade de construção, ou descoberta, de uma outra ética do pensamento, numa forma de compreensão de outras maneiras do entender-se consigo para o outro e para o mundo, numa intercompreensão profunda com o entorno no qual se está inserido, sempre ressaltando “o

caráter histórico, indeterminado, indefinido, inacabado e relativo do conhecimento. A multiplicidade de vozes, de mundos de vida, a pluralidade epistêmica” (LANDER, 2005a, p. 15).

Em síntese, faço um esforço visando a superação de aspectos da colonialidade do ser, no processo de reinvenção ética no qual embarcamos; do saber, neste processo de construir um novo pensar sobre o mundo, sobre si e o outro sob outras óticas; e do poder, na ousadia de construir novos espaços onde as relações possam fluir de uma maneira diversa da que foi imposta pelo imperativo heterocisnormativo patriarcal capitalista judaico-cristão, como por exemplo uma tese que mergulha e apresenta claramente a história de vida da pessoa que pesquisa, dialogando sua existência com a existência das outras pessoas que participaram da pesquisa, e dialoga a teoria no entremeio desse enovelamento discursivo. No fim das contas, numa perspectiva científica decolonial como a que me proponho, importa frisar isso com **negrito** no meu escrito, **a teorização vem através da con-vivência, da experimentação**. Entendo que, em maior ou menor grau, de forma explícita ou não, em geral as teorizações nas pesquisas nascem dessa forma, obviamente; o diferencial que uma pesquisa decolonial pode ter é que ela deixa isso explícito, e não teme deixar explícito mesmo quando se trata de uma pesquisa envolvendo pessoas e relações sociais.

Buscando escapar de dinâmicas próprias do fazer ciência em estruturas, cultura e construções sociais dentro de um ambiente colonizado, busquei ter o olhar de hooks, quando diz que

a teoria pode ser um lugar de cura [ao mesmo tempo que] a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2013, pp. 85–86).

Voltarei sempre a essas questões, trazendo essa mesma citação por vezes, evocando aspectos teóricos ou de vivências e afins, com os objetivos de construção de lugares-reflexão de cura, libertação e revolução, qual hooks apresenta em sua obra. **Como já trouxe na Introdução, caminharei relatório afora trazendo citações, reflexões, histórias ou quaisquer outras questões relacionadas ao que o fluxo do sentir-pensar pedir. É dessa maneira que me permiti um escrever mais liberto e, talvez, revolucionário, uma vez que a teoria pode se confundir, algumas vezes, com o que está sendo analisado e as dinâmicas metodológicas da pesquisa são apresentadas diluídas texto afora com alguns pontos onde apresento uma síntese delas.**

Como diz Fanon, ainda na introdução do seu clássico “Pele Negra, Máscaras Brancas”, “só

haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido o mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (FANON, 2008, p. 29). Assim, a forma que apresento esta pesquisa é a maneira que compreendi como a melhor para que as coisas estejam onde devem estar, unindo-me à voz de um Fanon que diz que “fugiremos à regra [...] existe um ponto em que os métodos se dissolvem” (2008, p. 29). Isso tudo se dá porque “o homem é um SIM vibrando com as harmonias cósmicas. Desenraizado, disperso, confuso, condenado a ver se dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou, é obrigado a deixar de projetar no mundo uma antinomia que lhe é inerente” (FANON, 2008, p. 26). Essas citações estão, inclusive, epigrafando meu capítulo segundo, no qual eu me detenho em apresentações conjunturais sociais e políticas e de ordem metodológica.

Deixo, dessa maneira, dissolver parte de esquemas clássicos para permitir vidas, intensidades, recompreensões e descompreensões do mundo virem à tona. **Ainda na metáfora de Fanon (2008), tento suprimir a máscara academicista e deixo à mostra a pele de gente que tenho, numa pesquisa que se esforça decolonial. É o que digo desde a epígrafe da tese, quando, na voz de Gilberto Gil, trago a esperança de me redimir do pecado do intelectualismo – quem sabe me curar, na acepção de cura evocado por bell hooks, como em sua citação.**

Fechando esses parênteses, passo a apresentar as catarses que mencionei no início do capítulo, mostrando as pessoas sendo pessoas, passando [1] por mim, [2] relatos de outrem e concluindo no [3] relato do outro copesquisador, **sabendo, no final das contas, que relatar, narrar, discursar, apresentar e, também, escrever, ouvir e ler, são coisas que, igualmente à fala (FOCHESATTO, 2011), também curam (citando hooks aqui mais uma vez).** Para análise dessas narrativas, apresento algumas leituras advindas dos ECD, já desenhando os rastros das perspectivas teórico-metodológicas advindas da Linguística sob os quais vou me deter à análise crítico-explanatória das conversas-entrevistas que a pesquisa me trouxe. Apresento, ainda, algumas questões relativas mesmo às noções de gênero e sexualidade, que me guiam quando na apresentação dos dados e da pesquisa como um todo. São seções alongadas, uma vez que começo a refletir sobre assuntos pertinentes dos relatos e vou seguindo dissertando teoricamente com o que nasce a partir das situações que cada pessoa apresenta.

1.1 Eu, caminhos de homotransfobia e reflexões

Junqueira (2009), reflete que

a repressão sexual (enquanto prática institucional, da qual a homofobia é uma de suas expressões, embora a transcenda) opera não só pelo conjunto explícito de interdições, censuras ou por um código negativo e excludente, mas se efetiva, sobretudo, por meio de discursos, ideias, representações, práticas e instituições que definem e regulam o permitido, distinguindo o legítimo do ilegítimo, o dizível do indizível, delimitando, construindo e hierarquizando seus campos (JUNQUEIRA, 2009, p. 16).

Como diz Denilson Lopes (2004), antes mesmo de se identificar como gay, é comum que um garoto seja apontado pelos colegas como sendo “o veadinho”. Megg Oliveira (2018), em outras palavras fala que

Antes mesmo de adquirirmos consciência do potencial repressivo que esse termo tenta impor, ele é lançado como um torpedo que tenta um aniquilamento. Um grito que ecoa do outro lado da rua ou no pátio da escola, um desenho tosco na parede de um banheiro público, uma pregação religiosa: Bicha! (GOMES DE OLIVEIRA, 2018)

Segue a autora:

Em muitas situações, a bicha é nominada de formas variadas: é o gay afeminado, o viado, o baitola, o boiola, o fresco. Mas ainda assim, é dela, da bicha que está se falando. A bicha do tempo presente, adulta e consciente do seu papel social, não veio pronta para o mundo. Assim como eu, vivenciei uma infância, que acredito estava na mira dos discursos normalizadores e normatizadores (GOMES DE OLIVEIRA, 2018).

1.1.1 O Eu, que é um NÓS

E eu também, Megg, e todos nós outras pessoas que nos constituímos dentro das discursividades. Afinal de contas, “a bicha nasce do discurso” (GOMES DE OLIVEIRA, 2018), e eu, na minha dissidência de sexualidade, nasci no esconder-me do mundo a partir das piadas e comentários de meus amigos quando no meu Ensino Fundamental, bem como nasci nos apelidos que meu professor de geografia, no meu 1º Ano do Ensino Médio, me chamava, por conta própria, e arrancava risos da turma. Talvez meus colegas não consigam lembrar das brincadeiras quando no Ensino Fundamental, também não lembrem desses momentos de riso provocados pelo professor de geografia ou do professor de biologia que, no 3º Ano do Ensino Médio, me chamava repetidamente por nomes femininos. **Mas eu lembro.** Isso tudo acontecendo num momento em que eu não me dava conta ainda que eu era, entre outras coisas, um corpo não-heterossexual e uma

pessoa não-binária.

Não apenas quando estudante essas questões me transpassaram, quando já docente igualmente me vieram. Sempre tive um medo constante de ser demitida pelas escolas que passei, já que ainda não havia a jurisprudência que conferiu a proteção legal de pessoas dissidentes de gênero e sexualidade (STF, 2019). Em nenhuma das instituições de ensino nas quais fui docente quando no interior de Pernambuco, de onde vim para Brasília, fui abertamente quem eu era, embora todas as pessoas soubessem, seja por fofocas ou por outro meio, num processo de fiscalização e exercício de poder sobre outrem em suas mais diversas formas (FOUCAULT, 1979, 2010a). Dado que não tinha ainda garantia de que se eu fosse demitida teria uma lei específica para me defender, **experimentei ficar “dentro do armário” enquanto estratégia de luta e sobrevivência**, mesmo no dia que um aluno, num momento de agitação em sala de aula, gritara para mim que eu era uma “bicha medrosa”. Ao mesmo tempo, em duas das escolas que eu trabalhara alguns pais de estudantes haviam “pedido a minha cabeça” por eu ter proposto trabalhos de pesquisa que tratavam de preconceitos diversos, entre eles a homofobia.

Tanto docentes passam por esse tipo de situação, quanto vários estudantes também, já que todos nós somos os

sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na sequência sexo/gênero/sexualidade [e somos/fomos] tomados como minoria e colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. Paradoxalmente, esses sujeitos marginalizados continuam necessários, pois servem para circunscrever os contornos daqueles que são normais e que, de fato, se constituem nos sujeitos que importam (LOURO, 2004, p. 27).

1.1.2 Identities, theories and structures of colonization

Nos alongando sobre essa questão ainda algumas páginas, pode causar espanto a várias pessoas quando se deparam com a ideia de que a heterossexualidade foi algo construído, não algo que estava lá desde sempre: igualmente à homossexualidade, a heterossexualidade é um conceito que é construído. A ideia de normalização da heterossexualidade, e conseqüente oposição ao virtualmente esquisito, diferente, errado, estranho da homossexualidade, vem de uma ideia profundamente colonizada por um sistema de interdição de afetos, identidades e formas de ser, nos processos de colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). A estrutura que me fez

ter tantos problemas em sala de aula como estudante e docente é apenas uma formulação discursiva que visou me tolher a liberdade sexogênero diversa. É a imagem concretizada de processos colonizadores que constroem o ser. Essa estrutura faz com que quando se passa a falar sobre a homossexualidade, sobretudo quando de uma maneira pejorativa, apequenante, persecutória, fora “necessário” um oposto de “normalidade”, que é a heterossexualidade. Como apresenta Blank (2012), falando de um contexto dos Estados Unidos, diz que

antes de 1868 não existiam heterossexuais. Não existiam homossexuais também, por sinal. Para a maior parte da história humana, amor poderia ser platônico, fraterno ou maternal, eros ou ágape, mas definitivamente não heterossexual ou homossexual, hétero⁵ ou gay. **Os nomes não existiam, ou não existiam as categorias que eles agora descrevem.** Em meados do século 19, o mundo ocidental estavam apenas começando a pensar ou falar em termos de existirem diferentes tipos de seres humanos que se diferenciavam um do outro pelos tipos de amor ou desejo sexual que experienciavam (BLANK, 2012, p. 9%, grifo meu)⁶

A autora apresenta e eu ponho relevo, recordando que esses conceitos não têm berço na Grécia antiga, muito embora muitas vezes são assim apresentados e citados e cujas práticas são relatadas por Foucault em sua coletânea de História da Sexualidade (1984, 1985, 1988), na qual podemos ler que

a singularidade histórica não consiste em que os gregos tinham prazeres com os rapazes, nem mesmo em que eles tenham aceito esse prazer como legítimo. Ela consiste em que essa aceitação do prazer não era simples, e que ela deu lugar a toda uma elaboração cultural. Falando esquematicamente, o que é preciso apreender aqui não é por que os gregos tinham gosto pelos rapazes, mas sim por que eles tinham uma “pederastia”: isto é, por que, em torno desse gosto, eles elaboraram uma prática de corte, uma reflexão moral e, como veremos, um ascetismo filosófico (FOUCAULT, 1984, p. 189).

Enfim,

em outras palavras: sempre houve instintos sexuais no mundo animal (sexo). Mas em um momento específico na história, os humanos criaram significados para esses instintos (sexualidade). Quando humanos falam sobre heterossexualidade,

⁵ No original, a autora apresenta a palavra “straight” aqui, que pode ser traduzida, segundo o Dicionário de Cambridge (CAMBRIDGE, 2021), por reto, liso, honesto, franco, em linha reta, direto. O que já pode demonstrar o que é subtendido na sua “oposição”, que seria “gay”.

⁶ A citação contém o 9% como indicação da página por se tratar de um livro na extensão .epub, não tendo página mas indicando o percentual de leitura do livro.

estamos tratando da segunda definição (AMBROSINO, 2017).

Muito embora, como aponta Rickets, segundo Ambrosino (2017), “Ninguém sabe exatamente por que heterossexuais e homossexuais seriam diferentes”, acrescentando que “A melhor resposta que temos é um tanto tautológica: ‘Heterossexuais e homossexuais são considerados diferentes porque eles podem ser divididos em dois grupos com base na crença de que eles podem ser divididos em dois grupos’”. Enfim, e nem a categoria homossexualidade e nem a categoria heterossexualidade são fechadas e únicas, de tal forma que seria mais correto entender como homossexualidades e heterossexualidades, no plural, se assim quiséssemos falar sobre elas.

São ambas categorias de certo modo esvaziáveis, uma vez que são, como ditas acima, criadas, produzidas discursivamente, num fazer ideológico. E sobre o que significa “ideologia”, é preciso saber que há diversas possibilidades de traçar o seu significado:

o termo “ideologia” tem um amplo escopo de significados úteis e nem todos compatíveis entre si. Ainda que fosse possível, tentar sintetizar essa riqueza de significados em uma só definição de conjunto seria inútil. A palavra “ideologia”, se poderia dizer; é uma malha, inteiramente tecida com um material de diferentes filamentos conceituais⁷; está formado por histórias totalmente divergentes, e provavelmente é mais importante valorizar o que tem de valioso ou o que se pode descartar em cada uma dessas linhagens que combiná-los à força em uma grande teoria global (EAGLETON, 1997, p. 19).

Quando Eagleton evoca, no excerto acima, por exemplo, que é necessário valorizar o que cada uma das linhagens que trata do que é ideologia, ele apresenta, justamente uma formação ideológica, num processo de produção de significados, signos e valores. De fato, como Ballestrin (2013) se refere em sua citação sobre o pensamento fronteiriço, bem como é a que adoto nesta tese, ideologia pode ser entendida como as

maneiras como o sentido, **mobilizado pelas formas simbólicas**, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: **estabelecer**, querendo significar que o sentido pode criar ativamente e instituir relações de dominação; **sustentar**, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção de formas simbólicas (THOMPSON, 2011, p. 79, grifo meu),

⁷ Sobre esse trecho, deixo o original em castelhano para uma melhor compreensão das palavras de Eagleton, coisa que a minha tradução possa não ter alcançado (1997, p. 19): “La palabra «ideología», se podría decir; es un texto, enteramente tejido con un material de diferentes filamentos conceptuales”.

observando-se que aqui não tratamos de uma perspectiva neutra de ideologia.

Outro conceito que é significativamente repetido é o de hegemonia e se liga à ideia de ideologia. Hegemonia está ligada à dominação de ideologias, ou seja, está ligada à relação de poder que uma ideologia exerce. Aqui há uma influência de Gramsci no conceito, que por fim é adotado por variadas vertentes dos ECD: “Gramsci normalmente utiliza a palavra hegemonia para referir-se ao modo no qual o poder governante ganha o consentimento daqueles que subjuga” (EAGLETON, 1997, p. 149). De fato, “em sentido muito geral, poderíamos definir, pois, a hegemonia como a variedade de estratégias políticas por meio das quais o poder dominante obtém o consentimento de seu domínio daqueles aos quais domina” (EAGLETON, 1997, p. 153).

A hegemonização é a ideologia que está andando de bicicleta, é a ideologia que está na corda bamba: precisa continuar em movimento, caso contrário cairá da bicicleta do exercício do poder e outra ideologia tomará seu lugar, uma vez que os espaços de manifestação do poder não ficam vazios; precisa tomar cuidado com cada um dos seus passos, por poder se precipitar no abismo se algo der errado. A hegemonia é algo concebido “como um equilíbrio instável construído sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de lutas” (FAIRCLOUGH, N., 2001, p. 85): é uma perspectiva à qual está inerente à negociação.

Por sua vez, a negociação dos arranjos contingenciais que possibilitam a consolidação hegemônica se dá, dentre outros modos, pelas práticas discursivas, em seus significados identificacional, acional e representacional (FAIRCLOUGH, 2003). Sobre este último significado, entende-se que

o discurso figura na representação do mundo material, de outras práticas sociais ou em representações autorreflexivas da própria prática particular. **Essas representações particulares de aspectos do mundo se realizam discursivamente e variam conforme as diferentes perspectivas ou posições dos sujeitos nas práticas sociais** (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 177, grifo meu)

Efetivamente, como apresentado por Chouliaraki e Fairclough, dentro dos tempos atuais, entendido pelos autores como modernidade tardia, “os limites entre os campos sociais e, portanto, entre as práticas de linguagem foram amplamente enfraquecidas e redesenhadas” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, N., 1999, p. 13), de tal forma que às vezes se perde a dimensão que as separa. Como apresentado acima, os processos inerentes aos processos de hegemonia são

extremamente dinâmicos, quando na apresentação das ideologias que se fazem dominantes e, assim, hegemônicas. Aos processos de alcance, troca, revisão, reestruturação das hegemonias, Fairclough e Chourialaki denominam articulação e rearticulação:

O conceito de articulação como modo de relacionamento entre os elementos (momentos) do social é usado por Laclau e Mouffe (1985) para conceituar o poder: a hegemonia é vista em termos da relativa permanência das articulações dos elementos sociais. Esta conceituação também destaca a possibilidade inerente de desarticulação e rearticulação (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, N., 1999, p. 25)

e, assim, nos processos discursivos, em suas bordas borradas quando na diferenciação do que são eles em aproximação dos processos sociais, há a observação de movimentos de articulação, desarticulação e rearticulação discursivas/ideológicas/hegemônicas. Esses pontos serão importantes em nossas análises do capítulo três.

Voltando a uma discussão relativa às questões homo e hétero, de parágrafos anteriores, há, levando em consideração as questões de hegemonia acima, perspectivas de mundo e existência, construções ideológicas discursivas, que levam essas representações duais da homo e da heterossexualidade em conta, mas as minhas perspectivas as contestam em suas limitações e apresentam outras potencialidades da identificação das pessoas. **Esta pesquisa se filia ao que é apresentado como teoria cuir**, que pode ser enxergada como um esforço para

problematizar a instabilidade radical de sentidos para as identificações de sexo, gênero e desejo e que aposto em sua potencialidade para interpretar as demandas contemporâneas da masculinidade no esporte. A teoria queer emergiu de uma aliança entre teorias feministas, pós-estruturalistas e psicanalíticas, aliança esta, por vezes incômoda, que buscava investigar (e desconstruir) a categoria sujeito, pouco se importando com termos como definição, fixidez e estabilidade para discutir os processos de identificação e significação do sexo, do gênero e do desejo (Sara SALIH, 2012). Como uma nova política de gênero, a teoria queer dá sentido à centralidade da dissonância entre gênero e sexualidade, demonstrando possibilidades para que a sexualidade não seja constrangida pelo gênero, de modo a romper a causalidade reducionista de argumentos que vinculam as duas categorias e mostrar possibilidades para o gênero que não estejam predeterminadas por uma matriz heterossexual (BUTLER, 2012) (BRITO, L. T. DE, 2021, p. 9).

Se as pessoas são vistas dentro de binômios hétero-homo apenas, numa ideia de que estamos classificados todos dentro de uma das ditas “caixinhas”, todo o contínuo se perde: **nós não somos pessoas classificáveis em preto e branco, mas dentro de toda uma escala de cinza; não somos**

classificáveis apenas em sete possibilidades de cores, se quisermos usar a metáfora do arco-íris, mas somos profundamente entre-cores e para além, num extra ao infravermelho e num além do ultravioleta em nossas identidades. Não sigo a teoria que somos divididos em normais e anormais, mas a que demonstra que somos pessoas, que somos classificáveis, que somos únicas, que pertencemos a grupos, mas que essas diferenças, como as minhas idiossincrasias que falei páginas atrás, não foram observadas, respeitadas e celebradas (porque todas as pessoas em suas vivências particularidades merecem celebração) naquilo que passei, que vivi e que me constrangeram, tanto como discente quanto docente.

1.1.3 O cuir e movimentos de decolonização

Faço uns parênteses para tratar da palavra cuir, que citei há dois parágrafos, no lugar de queer, como é em geral utilizado. De fato, estamos em um texto de crítica decolonial, que é apresentada, perpassada, visitada e revisitada durante a tesa inteira. E, nesta dinâmica epistemológica, é essencial o questionamento de como poderíamos traduzir um termo escrito em inglês e que tem dificuldades na nossa língua brasileira de apresentar a plenitude de sua significação.

“Como traduzir a expressão queer? Haveria possibilidade de o gesto político queer abrir-se para saberes-outros ou estaríamos presos dentro de um pensamento sem que nada de novo possamos propor ou vislumbrar? (2013, p. 372)⁸. Ele [Pedro Paulo Pereira] tem se empenhado nesse exercício e produzido reflexões importantes que deslocam a lógica do “centro” para outras “sociológicas” forjadas nas experiências coloniais, nos apagamentos de saberes que são hoje como palimpsestos que nos esforçamos em reconhecer, em adivinhar suas lacunas para fazê-los falar. É quando nos damos conta de que nosso vocabulário ainda é escasso quando tratamos de buscar outras maneiras de dizer sobre nós. “Existe na posse da linguagem uma extraordinária potência”, aprendemos com Frantz Fanon (2008 [1952], p. 34) (PELÚCIO, 2014, p. 3).

Efetivamente, em diálogo com minha reflexão acima sobre a crítica decolonial e a citação acima de Pelúcio, temos que

a teoria queer sofreu críticas em suas apropriações nas pesquisas da América Latina (Diego Falconí TRÁVEZ; Santiago CASTELLANOS; María Amelia VITERI, 2014) incluindo críticas no cenário acadêmico brasileiro (Hija de

⁸ A citação dentro da citação de Pelúcio (2014) é do artigo “Queer nos trópicos”, de Gomes Pereira (2012).

PERRA, 2014; Pedro Paulo Gomes PEREIRA, 2015; Larissa PELÚCIO, 2016; Jota MOMBACA, 2016; Dilton Ribeiro COUTO JUNIOR; Fernando Altair POCAHY, 2017). De uma maneira geral, as críticas residem na problemática de que a teoria queer necessitaria ser pensada no contexto específico latino-americano, baseada em experiências e realidades locais, distanciando-se das proposições iniciais, advindas restritamente do Norte Global, em particular, no desafio de abarcar a articulação com marcadores como classe, raça e etnia, identificações diretamente ligadas às desigualdades sociais presentes na América Latina. Tais críticas trazem o suporte do pensamento decolonial, que vem denunciando a utilização das teorias importadas em nossas pesquisas, localizadas em uma geopolítica que transforma uns em fornecedores de experiências – o Sul Global – e outros em exportadores de teorias a serem aplicadas e reafirmadas – o Norte Global (PEREIRA, 2015) (BRITO, L. T. DE, 2021, p. 9).

Entendo que a tradução de um conceito que é já complexo de ser definido na “língua original” exige um esforço significativo. Como não poderia deixar de ser, um esforço cuir para a tradução do cuir é algo bastante adequado. Em tempo, o diálogo que o cuir tem com a decolonialidade, com o potencial crítico e subversivo da decolonialidade, é evidente e claro, como vamos vendo ao longo de todo o texto da tese, sobre o mito da cisheteronormatividade. Dessa maneira, é válido também o esforço de um traduzir de ideias para expressão mais concreta. E sobre “cuir”, temos que

a escrita da palavra “queer” como “cuir” faz alusão, na América Latina ao modo em que soa esse termo, a sua presença fonética em nossas falas castelhanas. Ao mesmo tempo, essa forma de escrita se planejou como um modo de crítica e resistência à importação de termos sem considerar seus contextos e trajetórias políticas (SAN MARTIN, 2011, p. 59).

Como dito, a própria tradução do termo, e o profundo processo de reinvenção do rótulo evoca críticas, necessidades, possibilidades e potencialidades decoloniais. E cuir. É um processo de busca reinventante.

É importante não deixar de evocar um aprofundamento ainda maior de uma proposta de tradução mais intensamente cuir e decolonial para o termo “queer”. Pelúcio (2014) faz a proposta que a tradução deve ser para “teoria cu”, a fim de seguir trazendo para a apresentação em português brasileiro o mesmo teor e potencial transgressivo que “queer” teria na língua inglesa. A autora diz, que pode ser comparando também ao castelhano, que

também em português “queer” nada quer dizer ao senso comum. Quando pronunciado em ambiente acadêmico não fere o ouvido de ninguém, ao contrário, soa suave (cuier), quase um afago, nunca uma ofensa. Não há rubores nas faces

nem vozes embargadas quando em um congresso científico lemos, escrevemos ou pronunciamos queer. Assim, o desconforto que o termo causa em países de língua inglesa se dissolve aqui na maciez das vogais que nós brasileiros insistimos em colocar por toda parte. De maneira que a intenção inaugural desta vertente teórica norte-americana, de se apropriar de um termo desqualificador para politizá-lo, perdeu-se no Brasil (PELÚCIO, 2014, p. 4).

É um possível traduzir de cuir. No entanto, prefiro usar o termo cuir nesta tese. Esse, a meu ver, em meu atual posicionamento político-acadêmico é mais adequado por fazer referência aos usos de outros países da América Latina. Não tenho referências bibliográficas conhecidas em outros pontos do sul nosso continente que trate de Teoria Cu para se referir à Teoria Queer. Sendo assim, prefiro usar teoria cuir, devido a uma potencialidade dialógica com outros países vizinhos de nossa América Latina, embora reitere as colocações de Pelúcio em seu artigo.

De toda maneira, entre teoria cuir e teoria cu, há algo bem brasileiro que poderia até ser evocado também com essa potencialidade cuirificante. Linn da Quebrada aponta em uma de suas várias canções, embora sem aparente pretensão para isso, o que é, em efetivo, a materialização do que é cuir:

Eu gosto mesmo é das bichas, das que são afemindas
Das que mostram muita pele, rebolam, saem maquiadas

Eu vou falar mais devagar pra ver se consegue entender
Se tu quiser ficar comigo, boy (ha-ha-ha)

Vai ter que enviadescer
Enviadescer, enviadescer

Ai meu deus, o que que é isto que estas bichas tão fazendo
Pra todo lado que eu olho, tão todxs enviadescendo

Mas não tem nada a ver com gostar de rola, ou não
Pode vir, cola junto, cas transviadas, sapatão
Bora enviadescer, até arrastar a bunda no chão

Ih, ih, aí, as bicha ficou maluca
Além de enviadescer, tem que bater a bunda na nuca (QUEBRADA, 2018)

Sim, uma tradução interessante para cuir num bem brasileiro, de acordo com o que temos em termos de cultura brasileira, é justamente esse enviadescer, ou, se quisermos, travestilizar. De fato, as possibilidades de tradução do cuir em nossa cultura se dão de formas

variadas e é preciso ter cuidado para tal quando se “importam” teorias sobre coisas que já estão produzidas nos diversos países que existem aqui, em nosso país. **Fico, nesta tese, com o rótulo cuir, sempre lembrando que um cuir no sentido de envidecer, de travestilizar.** Um rótulo no sentido de cu.

Voltando à linha de pensamento, Miskolci (2012) também apresenta, no mesmo sentido, que

uma perspectiva queer⁹ exigiria **repensar a educação a partir das experiências que foram historicamente subalternizadas, até mesmo ignoradas, mas que podem ajudar a repensar nossa sociedade, buscar superar injustiças e desigualdades.** É um desafio, mas também algo muito promissor e que pode auxiliar na transformação social. Para que seja possível, **é necessário superar o binário hetero-homo, a ideia poderosa e altamente contestável de que a sociedade se divide apenas em heterossexuais e homossexuais.** É importante também ir além das meras tentativas de proteger aqueles que o movimento social chama de pessoas LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), um termo que não dá conta do grande espectro de gente que não se enquadra no modelo heterossexual e que não cabe em nenhuma dessas letras (MISKOLCI, 2012, p. 16, grifo meu).

É preciso entender que falar LGBT, para representação de dissidências de gênero e sexualidade, é de extrema importância quando se tratam de políticas públicas: quando nossas pautas relativas aos nossos direitos chegam no Supremo Tribunal Federal (STF), por exemplo, o que chega é a sigla LGBT, ou LGBTI, ou LGBTIQ+ ou qualquer coisa do tipo. Tem havido um movimento de inserção de cada vez mais letras na sigla, alongando-a ainda mais para formas como LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais (ORIENTANDO, 2021)). O + que às vezes vem ao final das siglas, indica que é possível ter ainda mais letras.

Essa chegada da política representativa de pessoas dissidentes de gênero e sexualidade dessa maneira fica absolutamente clara e exposta nas discussões feitas na minha dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2016). De fato, é preciso, para políticas públicas, nomear e apontar objetivamente as pessoas, e é por isso que a rotulação LGBT é importante, mas é preciso entender, como apontou a última citação, de Miskolci (2012), que ela é limitada – e talvez uma das formas de constatar as limitações é a necessidade por parte de vários grupos de inserirem cada vez mais letras na sigla-fórmula de representação do grupo, como apontei no parágrafo anterior.

⁹ Aqui e em outras citações aparece “queer” obviamente por ser assim que está no texto original da citação.

E é por isso, então, que venho citando dissidências de gênero e sexualidade desde o começo do texto, inclusive. Colling, em um texto seu na Revista Cult, esclarece que ele tem

usado a expressão “dissidências” em contraposição à ideia de “diversidade sexual e de gênero”, já bastante normalizada, excessivamente descritiva e muito próxima do discurso da tolerância, ligada a uma perspectiva multicultural festiva e neoliberal que não explica como funcionam, como são produzidas e como se cristalizam as hierarquias existentes na tal “diversidade” (COLLING, 2017).

Entendendo que a fórmula LGBTQIAPN+, ou as versões mais simplificadas como LGBTQIA+, ou mesmo simplesmente LGBT+, traz também essas ideias normalizadas, descritivas e já incorporado pelos discursos hegemônicos de uma forma não necessariamente adequada de representação, e, assim, prefiro o termo dissidências, por falta de um termo melhor para o momento. De fato, dissidência significaria, dicionarizadamente, apesar de todas as complexidades que uma definição dicionarizada traga em si mesma num trabalho como este, dissidência seria uma “divisão entre os membros de um grupo devido à diferença de opiniões; cisma, cisão; grupo formado por dissidentes” (MICHAELIS, 2021). Os dissidentes de gênero e sexualidade, então, são todas as pessoas que não correspondem às identificações hegemônicas de gênero e sexualidade¹⁰.

Comecei esta seção em diálogo com autores como Junqueira (2009), Denilson Lopes (2004) e Megg Oliveira (GOMES DE OLIVEIRA, 2018) refletindo sobre a situação subjetiva de dissidentes de gênero e sexualidade. Iniciarei a próxima trazendo dados sobre esse processo de violência que dissidentes de gênero e sexualidade sofrem na escola, dialogando novamente com esses autores e outros, que venham a apresentar outros caminhos de homotransfobia que dialogam com o que eu vivi e vivo e nossos estudantes e professores igualmente passam. São estradas que se cruzam, porque, nos processos de homotransfobia, no final das contas, estamos sempre nos encontrando nas encruzilhadas (RUFINO, 2019).

1.2 Outros caminhos de homotransfobia

A Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), em 2016, realizou a Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2016, que, entre

¹⁰ Conceitos que serão abordados, juntamente à noção de interseccionalidade, sobre a qual eu falo no parágrafo seguinte, na próxima subseção, 1.1.2.

outras coisas, disse que, dentre os estudantes,

entre aqueles que sofrem agressões verbais frequentemente ou quase sempre por causa da orientação sexual, 58,9% faltaram às aulas pelo menos uma vez no último mês. Entre aqueles que sofrem agressões por conta da identidade de gênero - por serem travestis ou transexuais -, 51,9% faltaram às aulas (TOKARNIA, 2016),

o que apresenta um **dado preocupante quanto à evasão escolar provocada por homotransfobia, que são os atos preconceituosos contra homossexuais e transexuais**. Ao que tudo indica, com esses dados objetivos que se somam às subjetividades também discutidas, o ambiente escolar não é acolhedor para as dissidências de gênero e sexualidade, tendo a pesquisa demonstrado, ainda, que, dentre os estudantes homossexuais e transexuais,

73% foram agredidos/as verbalmente por causa de sua orientação sexual; 68% foram agredidos/as verbalmente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 27% dos/das estudantes LGBT foram agredidos/as fisicamente por causa de sua orientação sexual; 25% foram agredidos/as fisicamente na escola por causa de sua identidade/expressão de gênero; 56% dos/das estudantes LGBT foram assediados/as sexualmente na escola (ABGLT, 2016, p. 19).

Além disso, **segundo dados de uma outra pesquisa, do Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2017, a cada 19 horas um dissidente de gênero ou sexualidade foi assassinado ou se suicidou, transformando o Brasil no campeão mundial de crimes homotransfóbicos (SOUTO, 2018)**. Dados dessas duas pesquisas demonstram o ambiente hostil que os jovens brasileiros sexo-gênerodiversos vivem tanto dentro do ambiente escolar quanto fora dele, demonstrando a necessidade da construção de diretrizes e práticas educacionais e escolares para o tema das identidades de gênero e orientação sexual, levando em conta ainda que a homotransfobia foi criminalizada em junho de 2019 (GOMES; NICOLAU, 2020).

Para além dos números, que disfarçam os problemas em alguns casos, trago para unir aos meus relatos da escola, a voz de Megg Oliveira (GOMES DE OLIVEIRA, 2017, 2018). Ela relata a história de Rogélio Gonçalves, que hoje é professor no Paraná. Na entrevista, relata situações que viveu no âmbito escolar quando contava apenas com sete anos de idade:

Lembro-me de muita coisa por conta da minha orientação sexual. Eu lembro que eu ficava numa creche até os 7 anos. Lá era diferente. Era uma cidade pequena, do interior. Tem cerca de três mil habitantes. Hã... E tinha até apelidos das tias da creche. Às escondidas, né? Elas eram muito maldosas. Elas já percebiam aquela

coisa da sexualidade que pra elas era totalmente diferente. E como elas não sabiam como lidar, me davam apelidos. Então elas lidavam com apelidos (Rogélio Gonçalves).

Um silêncio incômodo interrompe a entrevista. Um mal-estar. Quero saber do apelido, mas deixo a critério dele responder ou não:

O mais cruel era ‘CREUZINHA BABALU’. Creuzinha com ‘r’ mesmo. Elas falavam às escondidas e achavam que eu não ouvia. Mas eu sempre fui uma criança muito perspicaz! (Rogélio Gonçalves) (GOMES DE OLIVEIRA, 2018, p. 175)

São relatos doloridos, de um ser humano que é chamado pelo que ele não sabe que é, pelo que não sabe se é, pelo que ele não compreende ainda em si. Se você que me lê é uma pessoa dissidente de gênero ou sexualidade, certamente poderá lembrar de várias situações que viveu parecida com as que já foram citadas aqui neste relatório de tese. Enfim, se a sexualidade de crianças é tabu desde Freud (CARVALHO, A., 2020), em nossos tempos segue no processo de espantar alguns, de angustiar outros, de inquietar a todos. E é neste processo polêmico de pensamento que Preciado (2013) questiona:

quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, p. 2).

Várias crianças que passam por esse tipo de situação se sentem sozinhas, porque não podem contar com os pais, com os avós, irmãos, a família como um todo, a sociedade, os professores e professoras, os amigos da escola ou da rua de casa. Não há, em geral, uma voz institucional que salve essa criança das violências psicológicas e muitas vezes físicas, incluindo aí agressão e abuso sexual. Pelo contrário, há um contínuo controle sobre os corpos de crianças dissidentes de gênero e sexualidade, assim como dos docentes, como citei na seção anterior, numa prática do que, sob Foucault (1988, 2008), poderíamos chamar de biopoder, que em uma de suas acepções volta-se ao “corpo como máquina”: “essa forma de biopoder visa ao adestramento dos corpos, extorquindo suas forças, para então ampliá-las. O corpo-vivência-consciência torna-se tão mais útil quanto mais docilizado. Dessa maneira, será possível subjugar-lo

ao contingente de tecnologias e operações de que depende o funcionamento social” (FURTADO; CAMILLI, 2016, p. 37) – reflito sobre o conceito, só que mais à frente faço crítica a aspectos do biopoder e do olhar foucaultiano, que tem seu valor porém limitações metodológico-teóricas, como já apontara também Fairclough (2001), e amplio o escopo de visão advindo dessa construção teórica.

Efetivamente,

A corporeidade, e as questões a ela atreladas, assim, tem sido legitimada nos discursos hegemônicos como restritamente biológica e natural, o que dissimula a sua constituição social como um marcador central para a distribuição na estratificação social (DIAS, 2014). Todas as vivências do corpo e seus marcadores (pele, raça, sexo, a-normalidades e capacidades físicas e mentais, etnia, classe social, idade/geração) perpassam e constituem nossos agenciamentos como (re) produtores de conhecimento, de relações de poder e de ação moral na vida social (VIEIRA, V. C.; GONZALEZ, 2019, p. 155).

Uma das tecnologias utilizadas com mais força e que mais eficazmente atinge seus fins de docilizar e hegemonizar corpos é o discurso, apresentando-se na longa lista de formas de se referir a pessoas homo e transexuais que Oliveira (2018) apresenta, evocando vários dos

discursos religiosos, médicos e do direito [que] ecoam por espaços variados e chegam aos ouvidos da bicha para informar o quanto ela está em desacordo com as normas e como está sujeita a ações coercitivas. Há, evidentemente, uma barreira de tempo e de intenções que separa o abominável, anormal, asqueroso, arrombado, arrombador, aberrante, assassino, arruaceiro, ameaçador, afetado, afrescalhado, aidético, afeminado, bagaxa, bajulador, barbie, beel, bibinha, biba, bicha, bicha bacana, bicha sucesso, bicha louca, bichona, bichola, bichola de merda, bichinha, bicha pão com ovo, bicha desnutrida, bicha escrota, bicha velha, bicha má, bicha quá quá, bichoso, bhesha, bee, boiola, baiotola, contrário a natureza, corruptor de jovens, cocudo, desmunhecado, doente da alma, demoníaco, diabólico, debochado, degenerado, devasso, desavergonhado, desviado, desenfreado, efeminado, encubado, entendido, escandaloso, extorquista, exibicionista, fanchono, fresco, fornicador, frutinha, galinha, gay, gayzinho, gayzão, gilete, homófilo, homem-mulher, impróprio, indecente, invertido, infamante, infame, imoral, ignoto, inapto, incorrigível, insolente, Joanhina do Rossio, louco, louca, libertino, libidinoso, macho-fêmea, monstro, maníaco, malandro, medonho, mariquinha, maricona, mulherzinha, mulher paciente, moçoila, mona, morde fronha, mão quebrada, necrófilo, Neusa, ninfomaníaco, onanista, panqueca, pederasta, perigoso, pecador, pecador nefando, praticante da sujidade, pelintra, perturbador da ordem moral e da ordem pública, prevaricador, pelotudo, pintoso, pintosa, putinha, queima-rosca, rotos, safados, saturnianos, sodomitas, sem vergonha, santa, satírico, tia, transviado, traidor da pátria, rapaz alegre, urso, uranista, vadio, viado, viadinho, viadão, violentador de homens e viciado (GOMES DE OLIVEIRA, 2018).

E, numa sociedade homotransfóbica como a nossa, não adianta se esconder. Vivemos efetivamente num panóptico, usando a metáfora de Foucault (2010a), como fizera Caravaca-Morera e Padilha (2018) ao tratar da necropolítica relacionada aos corpos trans. **De fato, a colonização heterocisnormativa dos corpos funciona como esse aparato invisível e visível: invisível quando não o enxergamos propriamente, por estar imerso na cultura e poder até passar despercebido por aqueles que não o sofrem, embora as dinâmicas sociais façam com que vários agentes o reproduzam; e visível quando se materializa em palavras e xingamentos como os que foram apresentados na citação anterior.** Tal qual o panóptico descrito por Foucault (2010a), no aparato heterocisnormativo,

a [1] inspeção funciona incessantemente. [2] O olhar está alerta em toda a parte: «Um corpo de milícia considerável, comandado por bons oficiais e gente de bem», guardas nas portas, na câmara municipal e em todos os bairros para tornar mais [3] eficiente a obediência do povo e mais absoluta a autoridade dos magistrados [...] informa-se do estado de todos, um por um – «os habitantes são obrigados a dizer a verdade sob pena de morte»; se alguém não se apresentar à janela, o síndico deve exigir justificações: «Descobrirá assim facilmente se há mortos ou doentes.» [4] Cada pessoa fechada na sua gaiola, cada pessoa à sua janela, respondendo ao seu nome e mostrando-se quando lhe é pedido, é [5] a grande revista dos vivos e dos mortos (FOUCAULT, 2010a, pp. 186–187, grifos e destaques meus).

A heterocisnormatividade se apresenta num [1] processo de inspeção que funciona incessantemente. Em toda hora, em todo momento, por dentro e por fora das pessoas é necessária a reafirmação do processo de cisheterossexualização, como uma afirmativa para si e para todos os outros. O ser que ocupa a presidência da república¹¹ no momento que este relatório de tese é escrito, por exemplo, alardeia aos quatro ventos sempre que pode que é hétero, sendo uma “grande qualidade” sua (FREIRE, 2020), da mesma forma que traz inúmeras falas envolvendo seu órgão sexual, se dizendo “imbroxável” (FREIRE, 2019) aos seus apoiadores e apresentando-se sempre preocupado com a higiene do pênis, com celebrações de Carnaval envolvendo a prática do “golden shower”, fazendo piadas sobre o tamanho do órgão sexual de japoneses em diversas ocasiões, que está “na ativa, sem aditivos” na prática sexual, sem falar do mítico “kit gay” (HADDAD, 2019), sobre o qual falaremos mais à frente, quando numa discussão mais conjuntural.

Aqui, o poder do falo é exaltado, o desempenho sexual peniano do morador do palácio da

¹¹ República aqui escrito com letras minúscula, e não por acaso.

Alvorada é celebrado, e a todo momento se trazem metáforas e apresentações da normalização da cisheterossexualidade, num processo de reificação e contínua remarcação discursiva (THOMPSON, 2011) do papel de macho, portador de pênis, homem, viril, imenso, potente, que visa garantir a ideia de eficaz, bom, forte, justo, correto, íntegro... homem. Nas falas do autointitulado imbroxável, o que diferir de quaisquer dessas categorias passa a ser o fraco, o execrável, o mau, o que deve ser enxotado ou, até mesmo, que seria incapaz de amar um filho homossexual (TERRA, 2011), numa dinâmica de expurgo do outro, a partir da diferenciação construída no processo discursivo (THOMPSON, 2011).

Mas [2] o olhar está alerta em toda a parte, temporalmente falando, inclusive. Outro funcionário máximo da república, por exemplo, em 1991, dissera que teria “aquilo roxo” (FOLHA, 1996), uma expressão que evocaria a virilidade e a masculinidade. Não é um dom apenas de quem atualmente despacha no palácio do Planalto, neste 2021 que é profundamente sequência de um 2020 que parece se prologar, ou do que despachava no início dos anos 90, é, inclusive, de manifestantes que o apoiam, inclusive de autointitulados “bolsonaristas gays”, que dizem que o “problema dos gays é que eles querem obrigar as pessoas a aceitarem a sexualidade” (AIDAR, 2020). Em suas falas, esses apoiadores dizem que “meus pais são testemunhas de Jeová. Quando ele¹² falou que ele não queria um filho gay... até então meus pais não queriam. Eu sou gay e minha irmã é lésbica. Você não querer não significa que você não respeita” (AIDAR, 2020). Reparem-se construções discursivas em defesa de uma família hipotética, uma vez que o conceito concreto de “família tradicional”, que é evocado no trecho acima, de uma forma subliminar, não é exatamente o que é proposto aqui. **Em verdade, a dita “família tradicional” é um conceito profundamente colonizado**, uma vez que

família tradicional é um conceito historicamente construído e a configuração do

¹² Na citação original a pessoa cita NOMINALMENTE aquele que teve o maior número de votos nas eleições de 2018. Eu optei por retirar, deliberadamente, do corpo textual do meu texto de relatório de tese todas as menções ao seu nome. Ele pode ser encontrado em títulos das referências, mas não no corpo da tese. **Esta tese é posicionada politicamente, e esta é uma posição política que adoto, numa leve desobediência civil, para referenciar Thoreau (2011).** Se como falou a Presidenta Dilma Roussef, na época Ministra de Minas e Energia, para o Senador Agripino Maia, após uma pergunta sobre seu tempo de prisão quando na ditadura civil-militar, que **“na democracia se fala a verdade, diante da tortura, quem tem coragem, dignidade, fala mentira” (ROUSSEF, 2010), em tempos em que a verdade e a mentira perderam partes importantes de suas concretudes corporificadas, apelando-se para narrativas obscuras, tantas vezes com resquícios de genocídio e morte, que têm por objetivo discursivo uma confusão que visa um domínio hegemônico escuso, em estratégias de exercício de poder que, inclusive, poderiam ser lidas pelo arcabouço teórico que eu trabalho nesta pesquisa, me permito omitir aquele nome, nos meus e nos nossos processos de mentiras e verdades que atravessam nossos tempos complexos.**

modelo de família tradicional também o é. Sempre existiram na história modelos plurais de família. A família nuclear, com pai, mãe e filhos, é um conceito moderno, recente, que somos convidados a entendê-lo como hegemônico, mas de fato, se olharmos empiricamente o mundo concreto, as famílias sempre foram plurais, mais ou menos extensas. Hoje, mais que no passado, os dados nos informam a existência de famílias que vão desde uma pessoa, chamadas domicílio unipessoal, até famílias compostas por pessoas cujas relações não são fundadas na consanguinidade. Os modelos de família são historicamente plurais e talvez, no momento atual, essa pluralidade esteja mais exacerbada do que costumávamos ver no passado (GONÇALVES; LAGO; BORGES, O., 2013).

A ideia dessa família, como sendo a única certa e possível, com o modelo de pai, mãe e filhos, no entanto, é discursivamente imposta dentro da hegemonia, apesar de que, como a citação anterior já apresenta, a

formação clássica ‘casal com filhos’ deixou de ser maioria no Brasil: segundo o IBGE, ela representa 49,9% dos domicílios, enquanto outros tipos de famílias já somam 50,1% [...] O último censo, de 2010, listou 19 laços de parentesco para dar conta das mudanças, contra 11 em 2000. Os novos lares somam 28,647 milhões, 28.737 a mais que a formação clássica [...] Os desafios para o IBGE permanecem. O instituto ainda não mede casados em casas separadas e filhos que têm duas casas (SOARES, 2012).

Juntamente à instituição familiar, outras também reproduzem esse ideal colonizado e colonizador, como “a religião de cunho não progressista (que condena as atitudes que escapem da sua inteligibilidade), a medicina (principalmente desde a psiquiatria), que empregam a ameaça da anormalidade, pecado e patologização para colocar e expor esse corpo sob suspeita e morte” (CARAVACA-MORERA; PADILHA, 2018, pp. 5–6).

E quando Foucault (2010a) apresenta [4] cada pessoa fechada na sua gaiola, respondendo ao seu nome e mostrando-se quando lhe é pedido, lembramos da política do “don’t ask don’t tell”, que é literalmente “não pergunte, não conte”, sendo “o termo comum para a antiga política de restrição das forças armadas dos Estados Unidos para esforços de descobrir ou revelar membros ou candidatos homossexuais e bissexuais, enquanto restringe aqueles que são abertamente homossexuais ou bissexuais do serviço militar” (WIKIPEDIA, 2021a)¹³. É uma condenação ao

¹³ Importa dizer que, apesar de críticas pertinentes à baixa qualidade de alguns artigos da Wikipedia, essa citação e todas as outras desta tese têm fontes na enciclopédia atestando sua fidedignidade. Projetos Wiki podem ser criticados pelo seu conceito, mas são uma maneira de democratização de conhecimento e construção participativa dos usuários (WIKIPEDIA, 2015). A democratização do conhecimento é algo essencial para a construção de uma sociedade crítica, como este trabalho também se propõe a colaborar. Toda informação, não importa sua fonte, seja saberes populares, verbetes da Wikipédia, conversas diversas com as pessoas, processos autobiográficos, merecem ser levadas em conta,

eterno armário (SEDGWICK, 1990). Note-se que pessoas heterossexuais não eram impedidas de dizer que eram heterossexuais. Novamente aqui a operação construída discursivamente do mecanismo ideológico (THOMPSON, 2011) de naturalização, num contínuo reificar das ideias de que a heterossexualidade é o normal, o certo, o adequado, o historicamente aceitável, a única opção possível.

Sobre [5] a grande revista dos vivos e dos mortos citada por Foucault no parágrafo de Vigiar e Punir que fora transcrito, não podia deixar de citar casos como o do celebrado músico russo Piotr Ilitch Tchaikovsky, autor do clássico Lago dos Cisnes e um dos grandes símbolos nacionais da Rússia, país que traz uma política de exclusão de dissidências de sexualidade e gênero governamentalmente formalizada (BRAGA, 2021), tem sua homossexualidade ocultada oficialmente. “O tabu central envolvendo a vida de Tchaikovsky tem sido sua homossexualidade – o tópico foi barrado da discussão pública por quase um século... no olhar das autoridades, é impensável aceitar que o tesouro nacional da Rússia foi homossexual” (ALBERGE, 2018). Há interdição da expressão de afeto que não seja o dito heterossexual. Isso está dentro da ideia de Vladimir Medinsky, Ministro de Cultura russo de 2012 a 2020, que declarou: “preferências sexuais não devem ser mostradas, não devem ser discutidas, não na televisão, não no parlamento, não em um evento com 500 mil pessoas” (FERNANDES, S., 2013). Obviamente ele está falando de “preferências” que não são cisheteronormativas, afinal de contas não há fontes que indiquem que casamentos cisheterossexuais sejam proibidos de serem celebrados ou mesmo exibidos nas redes de televisão russas, sendo uma celebração de casamento cishétero também uma celebração e demonstração da heterossexualidade. Não importa se vivos ou se mortos no século XIX, não importa se na Rússia, na Argentina ou no Canadá¹⁴, a dinâmica cisheteronormativa não permite que os afetos sejam expostos da maneira como são, mas exige que sejam encaixotados em uma dinâmica única, colonizando corpos com ferramentas discursivas que exigem uma limitação de expressão identitárias e de afeto. Diga-se de passagem, a festa cisheteronormativa do “chá de revelação”, onde há a celebração, muitas vezes em demasia efusividade, da descoberta da genitália

se auxiliarem nos processos de construção dos saberes. Esta é, inclusive, uma prática fundamental de decolonização do saber.

¹⁴ Que é visto por muitos como um país livre, aberto, afeito à diversidade, e o é, mas mesmo a progressista província de Ontário, onde está situada a cidade de Toronto, elegera um político conservador que em 2018, atuando no âmbito educacional, regrediu o currículo das escolas da proposta vigente desde 2015, modelo de direitos humanos e das diversidades como um todo, para uma versão de 1998, que não contemplava diversos pontos essenciais de compreensões fundamentais construídas nos vinte anos seguintes (BIALYSTOK, 2019).

de um feto através de um exame de sangue ou de um exame de ultrassom, é algo aceitado e visto como positivo por boa parte das pessoas, aos poucos sendo incorporado à cultura, tal como foi o “chá de fraldas”.

Esta é também uma prática de “don’t ask, don’t tell”, do mesmo tipo que a citada no parágrafo anterior, ideais presentes nos macropoderes, dentro das dinâmicas de Estado, e nos micropoderes, como quando uma diretora de uma escola que eu trabalhei, na frente de todas as turmas de ensino médio, mandou que um estudante meu deixasse de ser bicha e se comportasse como homem. Eu, nesse mesmo momento de minha vida pessoal e profissional, vivia dentro desta dinâmica do “don’t ask, don’t tell”. Ninguém perguntava, ninguém falava. Mas todo mundo sabia! E sabia porque o discurso revela, tecendo nossas identidades em suas mais variadas semioses, porque a nossa expressão revela, tenhamos ou não tenhamos elementos de movimentação corporal ou expressão vocal ou de vestimenta que seja atribuído a alguma expressão das dissidências de gênero e sexualidade, como comumente a sociedade lê, tais quais roupas coloridas ou andrógenas, voz com entonações diferentes que a do “macho”, agitação dos braços, movimento de pescoço ou um andar mais solto, para citar alguns. Ou calçar chuteiras, usar determinados adereços no pulso ou anéis em dedos específicos, ter um corte de cabelo que não é genericamente apontado como “feminino”, para aquelas pessoas que foram designadas “mulheres” ao nascer. Graças a essas leituras possíveis, acontecia sempre de algum estudante estar com problemas em casa relativos à sua sexualidade ou identidade de gênero e vir me procurar, como um apoio aconselhador.

Enfim, são as mais diversas formas de driblar os processos de panoptismo que estão plasmados na imposição cisheteronormativa que citei nas últimas páginas. O copesquisador João Francisco dos Santos, que é ex-coordenador da escola que fora meu campo de trabalho, conseguiu traçar essa dinâmica a partir de agressões homofóbicas que sofreu dentro da própria escola. Na próxima subseção, é a voz dele que nos contará como se deu a construção do PDE, demonstrando como teceu possibilidades de re-existência para si, para os estudantes, para o corpo docente (como depois nos relatará principalmente Dandara dos Santos, diretora da escola, e as outras duas copesquisadoras), e para a própria escola, corpo vivo que é. Os processos de interdiscursividade dos quais ele se valeu, com as estratégias que usou para superação das dinâmicas de poder, que por tantas vezes tentaram suplantar, deprimir, reprimir, afogar as expressões de diversidade, garantiram a conquista de estratégias de segurança identitária para todo um corpo escolar.

Como dito, na próxima subseção, 1.1.3, teremos as palavras de João Francisco; a escolha

dos nomes das pessoas co-pesquisadoras e a dita dinâmica de pesquisa será explicada na seção 2.1.3; o capítulo 2, por sua vez, tratará das histórias de estudantes de uma outra maneira: vou apresentar o PMI em conjunção com o PDE, apresentando os processos confluentes de um e de outro, e como ambos são fruto do discurso dos estudantes, ajustadas pelas práticas didático-pedagógicas da escola enquanto corpo vivo. No entanto, trago ainda nesta seção, algumas páginas para reflexões e mais esclarecimentos de pontos evocados até aqui, acrescentando mais um importante ponto que não apareceu até agora nesta escrita: [i] aprofundar a ideia de gênero, fazer [ii] apontamentos sobre a noção do panóptico e críticas a ideias de Foucault e, finalmente, tratar [iii] de interseccionalidade, que é algo relevante para a apresentação do PDE e PMI, bem como é para várias pesquisas e projetos em ciências humanas como um todo, e ainda não foi evocada neste texto.

Começando pela [i] ideia de cisgeneridade e transgeneridade,

o cisgênero tem sua origem no prefixo derivado de latim cis- , que significa "deste lado de", que significa o oposto de trans- , que significando "em frente de" ou "do outro lado de". Este uso pode ser visto na distinção cis-trans em química, o cis-trans ou teste de complementação em genética, em Ciscaucasia (do ponto de vista russo), no antigo termo romano Gália Cisalpina (isto é, "Gália deste lado do Alpes"), Ciskei e Transkei (separados pelo rio Kei) e, mais recentemente, Cisjordânia, como distinto da Transjordânia (WIKIPEDIA, 2021b).

Se observarmos não apenas a descrição superficial, mas aquilo que está na constituição de formas de compreensão do que é gênero, como discute Preciado,

o gênero não é o efeito de um sistema fechado de poder nem uma ideia que recai sobre a matéria passiva, mas o nome do conjunto de dispositivos sexopolíticos (da medicina à representação pornográfica, passando pelas instituições familiares) que serão o objeto de uma reapropriação pelas minorias sexuais (PRECIADO, 2011, p. 14)

Na citação que fiz de Caravaca-Morera (2018), na página 43-44, são citadas a religião e a medicina, também como dispositivos sexopolíticos, ou seja instâncias portadoras de dinâmica potencialmente moldadora de comportamentos gênero-sexuais. Apresentei também a escola como um dispositivo sexopolítico de significativa grandeza, em seus momentos de constrangimento das identificações das pessoas, seja em meus relatos, nos relatos advindos dos escritos de Megg Oliveira (2017, 2018), ou em falas como a da Professora Sara Wagner, quando relata que a escola

sem partido não é uma discussão nova, mas sempre existiu em sua sala de aula, que precisava ficar sempre com a porta aberta, já que havia um consenso tácito na escola que os estudantes precisavam sempre estar sendo protegidos de algo que ela pudesse fazer com eles (YORK, 2019). A Professora Mestra Sara Wagner é uma mulher trans e travesti, alfabetizadora, professora de português e inglês.

Os mecanismos reprodutores dos aspectos sexopolíticos, como argumentado acima, estão presentes em todos os lugares e a todos os momentos, panóptico que é. No entanto, e aqui direciono o [ii] olhar crítico que citei na página 42 sobre a visão de Foucault que apresentei, sobre o biopoder e a ideia do panóptico, na concepção de que “o corpo não é um dado passivo sobre o qual age o biopoder, mas antes a potência mesma que torna possível a incorporação próstética dos gêneros” (PRECIADO, 2011, p. 14). Fairclough apontou (2001), em um longo capítulo no qual trata especificamente sobre as questões relacionada ao discurso e a visão de mundo de Foucault, sobre algumas limitações nas análises e proposições do francês, que reproduzo em parte neste longo parágrafo na sequência:

as fraquezas relevantes no trabalho de Foucault têm a ver com as concepções de poder e resistência, e com questões de luta e mudança. Foucault é acusado de exagerar a extensão na qual a maioria das pessoas é manipulada pelo poder; ele é acusado de não dar bastante peso à contestação das práticas, às lutas das forças sociais entre si, às possibilidades de grupos dominados se oporem a sistemas discursivos e não-discursivos dominantes, às possibilidades de propiciar a mudança nas relações de poder mediante a luta, e assim por diante (Lecourt, 1972; Macdonell, 1986). Não é que Foucault ignore tais questões: ele está interessado na mudança, por exemplo, quando dedica todo um capítulo (Foucault, 1972) a mudanças e transformações, em que enfatiza com vigor que as regras de formações discursivas definem não objetos e conceitos estáticos, mas os campos de suas possíveis transformações. E, em Foucault (1982), há uma discussão detalhada das formas de luta. **Mas na totalidade de seu trabalho e nas análises principais, a impressão dominante é a das pessoas desamparadamente assujeitadas a sistemas imóveis de poder.** Foucault certamente insiste que o poder necessariamente acarreta resistência, mas ele dá a impressão de que a resistência é geralmente contida pelo poder e não representa ameaça. Isso pareceria acontecer assim, por exemplo, no que Foucault chama de 'discurso reverso' da homossexualidade. A preocupação com a homossexualidade nos discursos da psiquiatria e da jurisprudência do século XIX resultou em que a homossexualidade começasse a "falar em seu próprio nome... frequentemente no mesmo vocabulário, usando as mesmas categorias pelas quais era desqualificada na medicina" (1981: 101). Esse é, assim, um discurso de resistência que não vai além dos parâmetros de sua formação discursiva. Esses problemas parecem estar ligados a ausência de um conceito de prática nas análises de Foucault, abrangendo a ausência do texto e da análise textual (FAIRCLOUGH, N., 2001, pp. 82–83, grifo meu).

Em suma, Fairclough (2001) critica um Foucault que aparenta se vincular a ideias quase como de uma essencial imobilidade social: essa é a ressalva que se faz a parte dos trabalhos do autor francês. Como é de conhecimento amplo para aqueles que estudam discurso dentro de um ambiente epistemológico dos ECD, os trabalhos de Fairclough (1999; 2003; 2001) propõem ferramentas para analisar os discursos visando a superação de problemas sociais, numa dimensão crítica, já que relacional/dialética, num movimento de compreensão das formas que o momento discursivo está presente nas práticas sociais. Dessa maneira, não é adequada, para essa forma de observação do mundo, a ideia de que existem identidades sólidas, imutáveis e estruturas que as definem que são igualmente sólidas e profundamente opressoras, a ponto de não permitir qualquer modificação ou diferença em qualquer forma de ação.

Estou evocando para esta crítica a uma dimensão mais imóvel e estática da sociedade, tal qual a que Fairclough aponta sobre Foucault, trazendo subliminarmente alguns pressupostos do Realismo Crítico, advindo das reflexões de Roy Bhaskar (1998), das quais deriva, por exemplo, o modelo transformacional e outras ideias essenciais que mais tarde em seu trabalho Fairclough vai assimilar como parte fundamental. “Bhaskar reconhece que a realidade só pode ser expressa por intermédio do pensamento e da linguagem, e que estes apresentam, como bem demonstrou Kuhn, uma dimensão social inevitável” (HAMLIN, 2000). **Ao evocar Fairclough, invariavelmente trazemos a voz de Bhaskar porque em sua teoria discursiva há um processo de recontextualização da linguística dentro de uma filosofia da ciência que atendessem também às demandas da crítica social** (PRADO, E. F. S., 2007), visando “um melhor entendimento de como sociedades trabalham e produzem tanto feitos benéficos quanto nocivos, e como os efeitos nocivos podem ser mitigados, se não eliminados” (FAIRCLOUGH, 2003).

A observação da sociedade sob o modelo transformacional auxilia na compreensão de que ainda que existam estruturas que constriam as pessoas, nessa opressão panóptica de processos cisheteronormativos, há também a dinâmica de agência que as pessoas possuem, que por sua vez têm a capacidade de transformar estruturas sociais, ou mesmo reproduzi-las, ao mesmo tempo que as estruturas sociais permitem que haja sua transformação (RAMALHO; RESENDE, 2011). Dessa forma, é gerado uma espécie de moto contínuo, numa dinâmica que gera a própria sociedade, em suas readequações, reinvenções, reconstruções, reproduções. Sobre reproduções, a dinâmica colonial é de profunda reprodução estrutural, já que pretende um constrangimento das pessoas na busca de perpetuação de si mesma, enquanto os processos de decolonialidade visam uma

transformação das estruturas, com estratégias que encontram nas porosidades dos processos colonizadores. **Este relatório de tese, como já disse diversas vezes ao longo do texto, tem esse esforço decolonial de rever continuamente e questionar processos e aspectos estruturais colonizados.**

Abrindo uma pequena observação, para desde já contextualizar este relatório de tese em seus principais conceitos desde esse capítulo primeiro, aproveitando que citei o termo parágrafos atrás, apresento que

a recontextualização é uma relação entre diferentes (redes de) práticas sociais - uma questão de como os elementos de uma prática social são apropriados, realocados no contexto de outro. Originalmente um conceito sociológico (Bernstein 1990), pode ser operacionalizado na análise de discurso de forma transdisciplinar por meio de categorias como as cadeias de gênero, que nos permite mostrar mais detalhadamente como o discurso de uma prática social é recontextualizada em outra (Bernstein 1990, Chouliaraki e Fairclough 1999) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 222).

Como veremos, sobretudo no capítulo dois e três, esta pesquisa nadou nas águas da recontextualização, quando na escola e nas discussões sobre a sua temática, e experimentou seus caminhos, quando na própria escrita desse material – que, por si só, é também um ato de recontextualização de saberes, experiências e reordenações diversas das mais variadas ordens discursivas. Por exemplo, ao discutir os diversos caminhos de homotransfobia deste capítulo e como eles se transformaram em forças capazes de mover as pessoas para outras instâncias de resistências e novas vontades de construções de vida, se está fazendo uma reordenação de ordens discursivas, uma recontextualização. Como disse, mais à frente, tese afora, vamos voltar a trabalhar com esse movimento discursivo, expandindo esta própria citação acima e acrescentando outras para dinamização dos saberes.

Voltando à nossa narrativa, dialogando essa ideia de maleabilidade das estruturas e das agências, e focando na dimensão da sexopolítica,

a sexopolítica torna-se não somente um lugar de poder, mas, sobretudo, o espaço de uma criação na qual se sucedem e se justapõem os movimentos feministas, homossexuais, transexuais, intersexuais, transgêneros, chicanas, pós-coloniais... As minorias sexuais tornam-se multidões. O monstro sexual que tem por nome multidão torna-se *queer*. (PRECIADO, 2011, p. 14)

No seu texto, Preciado demonstra como somos para além das definições que nos disseram

que sempre éramos, e aqui eu volto nas citações que, páginas atrás, fiz, no questionamento do binarismo hétero e homo, dentro de uma ideia heteronormativa, e a que venho desenhando, na inquietação de que não somos apenas mulheres e homens, e homens de pênis e mulheres de vagina, o que propõe a colonialidade cisnormativa.

Diferentemente do que ocorre nos Estados Unidos, os movimentos queer na Europa inspiram-se nas culturas anarquistas e nas emergentes culturas transgêneros para combater o “Império Sexual”, propondo, notadamente, uma desontologização das políticas de identidades. Não há mais uma base natural (“mulher”, “gay” etc.) que possa legitimar a ação política. O que importa não é a “diferença sexual” ou a “diferença dos/as homossexuais”, mas as multidões queer. Uma multidão de corpos: corpos transgêneros, homens sem pênis, gounis garous, ciborgues, femmes butchs, bichas lesbianas... (PRECIADO, 2011, p. 11)

Somos multidões cuir, porque somos multidões de minorias, de categorias que nos minorizam, apesar de tantas vezes sermos majorias. A hegemonia não é feita por majorias numéricas, e às vezes nem por majorias qualificadas, mas pela ideologia que quem melhor consegue andar na corda bamba, por quem melhor está andando na ciclovia, sem bambear, usando a metáfora que apresentei parágrafos atrás. De fato,

não existe diferença sexual, mas uma multidão de diferenças, uma transversalidade de relações de poder, uma diversidade de potências de vida. Essas diferenças não são “representáveis” porque são “monstruosas” e colocam em questão, por esse motivo, os regimes de representação política, mas também os sistemas de produção de saberes científicos dos “normais”. Nesse sentido, as políticas das multidões queer se opõem não somente às instituições políticas tradicionais, que se querem soberanas e universalmente representativas, mas também às epistemologias sexopolíticas straight, que dominam ainda a produção da ciência (PRECIADO, 2011, p. 18).

Sobre gênero, em específico, retomando com outras palavras e concretudes o que já apresentei nas páginas anteriores, trago a leitura que Liblik (2016) faz do Manifesto Contrassexual, obra de Paul Preciado (2017), uma obra na qual o autor questiona diversos pontos acerca da construção de gênero e sexualidade feita pela sociedade, apontando-as sob dinâmicas tanto de construção arbitrária sociocultural quanto paradoxalmente advindo de uma organicidade intrínseca à constituição do próprio ser humano.

As explicações introdutórias de Preciado acerca da contrassexualidade se alinham às ideias centrais da heterossexualidade do regime político de Monique Wittig,

dos dispositivos sexuais pensados por Michel Foucault, às análises da identidade performativa de Judith Butler e à política do ciborgue, de Donna Haraway. Mas sua principal interlocutora é, de fato, Judith Butler, com a qual estabelece muitos pontos em comum, principalmente na solução dada para superarmos os modelos explicativos de gênero pautados na oposição "construção social versus natureza". Tal como esta filósofa, Preciado critica o feminismo construtivista ao dizer que o gênero não é somente um efeito das práticas culturais linguístico-discursivas, dando forma e significado ao corpo conforme a cultura ou o momento histórico. Ao mesmo tempo, de modo algum ele se alia aos modelos explicativos pautados na natureza e na biologia, como se um cromossomo fosse determinar o gênero e a sexualidade d@ sujeit@. A solução que ele sugere para superarmos tais explicações é muito semelhante ao que Judith Butler pontuou pela primeira vez, em 1993, em *Bodies that Matter: a ideia de performatividade*¹. Preciado, por sua vez, busca outro termo nessa busca, ou seja, o gênero seria, antes de tudo, prostético e que não se dá senão na materialidade dos corpos. Baseando-se nas noções de "transversalidade", de Deleuze, e de "desconstrução", de Derrida, que foi seu orientador no final da década de 1990, Preciado entende o gênero como algo que é constante e puramente construído e, ao mesmo tempo, inteiramente orgânico (LIBLIK, 2016, p. 654).

A teoria cuir, que ainda será tema de outras páginas em próximos capítulos, tem um potencial decolonial e profundamente crítico, uma vez que pensa para além do que é colocado, no sentido de “dizer o que é em vista do que ainda não é mas pode ser” (NOBRE, 2004, pp. 9–10). Assim, podemos ter invenção e reinvenção de expressões, comportamentos, performances e práticas de gênero e sexualidade, e novamente trago Preciado em seu *Manifesto Contrassexual*:

a contrassexualidade aponta para a substituição desse contrato social que denominamos Natureza por um contrato contrassexual. No âmbito do contrato contrassexual, os corpos se reconhecem a si mesmos não como homens ou mulheres, e sim como corpos falantes, e reconhecem os outros corpos como falantes. Reconhecem em si mesmos a possibilidade de aceder a todas as práticas significantes, assim como a todas as posições de enunciação, enquanto sujeitos, que a história determinou como masculinas, femininas ou perversas. Por conseguinte, renunciam não só a uma identidade sexual fechada e determinada naturalmente, como também aos benefícios que poderiam obter de uma naturalização dos efeitos sociais, econômicos e jurídicos de suas práticas significantes (PRECIADO, 2017, p. 21)

O que Preciado propõe é justamente uma possibilidade de reinvenção, para além da norma hegemônica, mas que busca outras formas de vivências ideológicas. É uma vivência cuir, do reconhecer-se abjeto, do buscar ser quem é, para além do buscar fazer-se hegemonia, exatamente como diz o usuário @larsaddams do Twitter, “gênero é uma performance e eu planejo receber vaias no palco” (LARS, 2020). É sobre não buscar fazer-se hegemonia dentro

das mais diversas identidades, não apenas no aspecto do gênero e sexualidade, como, citando outro usuário do Twitter, | Paula | (2021), que questiona ironizando: “nunca vi nb na rua’ viu sim, mas vc só assumiu que era homem/mulher”. NB são as pessoas não-binárias, que não buscam se encaixar no binômio homem/mulher, ou buscam se desencaixar dessa possibilidade binária, ainda que transgênera. As pessoas são para além desses aspectos em suas existências. E aqui começo a falar do último ponto antes de chegar à próxima seção: [iii] interseccionalidade.

Quando se diz interseccionalidade se está querendo expressar as mais diversas identidades que se sobrepõem umas às outras em seus mais diversos encontros. **Nós somos interseccionais.**

A interseccionalidade nos mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal. São mulheres de cor, lésbicas, terciomundistas, interceptadas pelos trânsitos das diferenciações, sempre dispostos a excluir identidades e subjetividades complexificadas, desde a colonização até a colonialidade, conforme pensam Maria Lugones e Avtar Brah (AKOTIRENE, 2019, p. 20).

É uma temática que se espalhou pelas pesquisas em ciências humanas no início do século XXI, dada sua potência de permitir enxergar mais profundamente as dinâmicas sociais e como elas se dão. Em linhas gerais,

a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS; BILGE, 2020, pp. 16–17).

É o entender que, por exemplo, embora eu seja lida como homem, apesar de não-binária, embora eu seja uma pessoa branca, eu sou uma pessoa nordestina, vim do agreste Pernambucano. E isso está marcado de variadas formas em minha fala, em minha cultura, em minha visão de mundo, em meu corpo. Eu tenho vivências de pessoa branca, mas a minha vivência de pessoa branca é do interior de Pernambuco, não é a vivência de pessoa branca de Brasília. Há diferenças entre nós, como no tocante ao acesso à cultura, com a limitação de acesso a cinema, exposições e grandes livrarias durante o período da minha formação enquanto pessoa e profissional. **É entender que as vivências que experimentei enquanto pessoa não-heterossexual branca são**

completamente diferentes de uma pessoa não-heterossexual negra. É entender, também, que não há de forma alguma uma hierarquização das opressões, no sentido do não-ser-hegemonia, porque as identificações caminham juntas, não de forma independente, o que faz com que elas não sejam sobressalentes umas às outras ou se sobreponham ou somem, mas que caminhem todas juntas:

mulher + negra + nordestina + trabalhadora + travesti + gorda, segundo a metodologia de Patricia Hill Collins, trata-se de visão interseccional inválida ao projeto feminista negro. A interseccionalidade impede aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos. Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas (AKOTIRENE, 2019, p. 27).

Akotirene, ainda em seu livro (AKOTIRENE, 2019), traz uma citação de Audre Lorde sobre o tema que reproduzo abaixo, referenciada no original, e que evoca uma posição político-teórica diante das concepções de interseccionalidade, resumando o que eu apresentei:

dentro da comunidade lésbica eu sou Negra, e dentro da comunidade Negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão Negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são Negros. Não há hierarquias de opressão (LORDE, 2009, p. 6)

Não há hierarquia de opressão. O que há são caminhos que se entrecruzam, trazendo diversidades amplas, e é por isso que não poderia deixar de trazer a categoria interseccionalidade para este relatório de tese. Interseccionalidades, já aponta Akotirene, são encruzilhadas. As identidades se encruzilham contínua e totalmente e encruzilhadas, por sua vez,

nos apontam múltiplos caminhos, outras possibilidades. Assim, a compreensão acerca da política emerge também como um saber na fronteira, angariando os espaços vazios, praticando as dobras da linguagem e escapando dos limites propostos por razões totalitárias. Por aqui, a poética é política, emergem outras formas de dizer que reivindicam outro senso. Revela-se a dimensão lúdica da vida e o caráter cruzado das invenções praticadas nas travessias da encruza transatlântica (RUFINO, 2019, p. 86).

E diante de aspectos que contestam o que é hegemonicamente proposto, e observando as várias possibilidades que atravessam a vida das pessoas, passamos agora à voz de João Francisco, o copesquisador que, para além de experiências quais as evocadas por mim e trazidas pelos textos de Megg Oliveira (2017, 2018), traz um processo de recontextualização de agressões homotransfóbicas.

1.3 O caminho de homotransfobia dele

No próximo capítulo apresento o desenho da pesquisa e nele explicito o que já venho apresentando, das outras pessoas que participaram dessa pesquisa enquanto copesquisadores, bem como explico também a motivação de tratar de minhas entrevistas enquanto conversas, ou entrevistas-conversas. Esta última sessão deste capítulo é a expressão da experiência de João Francisco dos Santos, que é ex-coordenador da escola na qual estive presente. Na sua voz, colocada abaixo, ele fala de experiências homofóbicas que vivenciou, sobretudo a principal delas para este nosso texto, vivenciada em plena escola. A sequência da história é a formatação do PDE na escola, confirmada por Dandara dos Santos, que também terá sua voz capítulos à frente retomando esse momento citado por João Francisco. Os nomes das pessoas citadas foram modificadas e o nome da escola, quando citado, omitido de alguma maneira, por questões de ética de pesquisa. Como apresentado na introdução, a título de formatação textual, as vozes das pessoas copesquisadoras estarão destacadas em relação ao texto corrente do relatório de tese, com uma fonte diferente. Os destaques que eventualmente aparecerem serão para auxiliar, mais à frente, a minha retomada dos pontos do texto. Eventuais observações minhas estarão sempre entre colocadas entre colchetes. João Francisco diz:

Excerto 1 - João Francisco dos Santos

Eu penso na minha primeira experiência como aluno. Como eu já disse, eu venho da década de 70 e na quinta série eu tinha onze anos de idade, então isso deve ser por volta de 84, a gente também vivia um momento de transição. Uma mulher, vou dizer nomes, como você não vai utilizar mesmo, ou se quiser também... Chamada Joana, que era {inaudível} na escola em que eu fazia quinta série. Ela foi até a minha sala para falar sobre gays. Sobre homossexualidade. E ela foi destruidora, eu sabia que tava rolando pra mim. Então, isso foi um momento marcante dentro dessa minha trajetória, em que ela foi sendo desconstruída com o passar dos anos e naturalmente com o

GDE [curso Gênero e Diversidade na Escola, da UnB] acho que a coisa... Eu já tinha, já era assumido tranquilamente nessas questões, não deixava as coisas interferirem no meu trabalho, e não conversava nem a respeito às vezes, até o dia que eu entrei na escola, no ano que eu entrei na escola, 2008, que um professor me chamou de viado dentro de uma sala de aula. Falou pra uma aluna minha chamada *****. Ela perguntou: professor João Francisco veio hoje? Professor generoso. Generoso. Generoso. Aí ele falou assim: aquele cara de viado, tem um jeitinho de viado, né? Não vi não. Aí a aluna perguntou assim: você ta falando assim do professor por quê, o senhor experimentou o professor de história? Porque pra falar desse jeito do meu professor, só se tiver saído com ele, caso contrário você não tem o direito de falar. Quando eu entrei em sala de aula, ela falou assim: professor, eu fiz uma coisa. Eu fiz isso, isso, isso e isso. Por que professor generoso? Eu fiz isso, isso e isso. E se o senhor quiser, pode ir chamar ele na sala, eu não vou ter nenhum problema de afirmar tudo o que ele fez aqui. Aí eu peguei, e fiquei tão nervoso, fui na direção da escola, fiz assim: ***** [a diretora da época], aconteceu algo assim, assim, assim, assado. Isso era uma quarta-feira. Quarta é um dia louco na escola, porque é dia de coordenação coletiva. Então, é um momento em que todos os professores se encontram. Por exemplo, quem tem regência à tarde coordena de manhã e quem tem regência de manhã coordena à tarde. Então, esse dia, a escola ta cheia. E todos, por incrível que pareça, estavam na sala dos professores. Aí Luana falou assim: pode deixar, que eu vou lá. Eu falei: quem vai falar sou eu, esteja na sala dos professores na hora do intervalo. E eu fiz o meu primeiro escândalo dentro da sala dos professores. Eu gritava com esse cara, que não tinha direito de fazer isso comigo porque eu era homossexual. Que ele tinha que aprender muito, que ele tinha que ter muito cuidado quando falasse com uma bicha que era assumida. E ele ouviu muitas coisas, ele ia falar, até engasguei, ele ia falar eu mandava ele calar a boca, que já tinha falado demais. Eu dizia assim pra ele: seu irmão foi assassinado por ser gay, como você tem a coragem de introduzir esse tipo de coisa? A gente nem falava em homofobia ainda, 2008 não era, não se falava, não era uma palavra que tava no, não tinha esse nome ainda. E eu fui ficando roxo, a minha boca foi ficando roxa. O que aconteceu comigo? Eu vou embora porque eu não tenho mais condições de ficar na escola hoje. Fiquei mais de 100 dias de atestado, porque a minha coluna travou, eu nunca tinha tido problema de coluna. E a minha coluna travou, a partir daquele dia, até hoje, eu tenho uma inflamação do meu cóccix. A homofobia marca o corpo da gente, como a educação marca o corpo do outro. Ela me marcou nessa proporção. Eu demorei tempos para me resgatar, eu fui resgatado pela universidade. Por isso que o governo tem tanto medo

da universidade, porque ela nos liberta. E o programa de Gênero e Diversidade na escola da Universidade de Brasília me libertou. Não me libertou ainda da inflamação do cóccix, mas me libertou de todo tipo de clausura, de todo tipo de armário, de todo tipo de medo. Medo, não medo, medo do outro eu tenho, porque a gente vive numa sociedade muito violenta, mas não tenho medo do que eu sou, não tenho medo do que eu sinto, não tenho medo do que eu sonho, não tenho medo do que eu quero. Então isso foi um momento fundamental pra que eu pudesse mostrar quem eu era naquela escola. Sem saber, eu estava cavando um lugar, tava marcando um lugar, que praticamente se tornou intransponível, porque eu passei a ter uma relação empática com todos os professores, até mesmo os professores que achavam ruim o projeto, professores que de repente não queriam participar do projeto. Depois eles passaram a participar do projeto, outros, a gente via ali resultados bem legais, não tinha mais aquilo de ficar chamando de viadinho dentro de conselho de classe, então as coisas foram melhorando, a estrutura foi melhorando, e os professores que até então, professores que eram mais conservadores foram, participavam. A gente não vai conseguir 100%. Tem professor que até hoje não gosta, mas isso foi o fundamental, ser quem eu era, ter passado o que eu passei, mas havia, por exemplo, dores, o fazer pedagógico joga muito a gente no universo empático, assim, no outro. Eu não queria mais que crianças passassem por aquilo, eu não queria que outros professores passassem por aquilo, eu não queria que outras pessoas passassem por aquilo, e perceber que um projeto pedagógico poderia contribuir para que tivéssemos professores melhores. Para que nós tivéssemos professores mais livres de certas amarras. Então a gente foi levando isso para dentro dos ciclos, a gente começou a fazer as palestras nas coordenações pedagógicas. Os alunos, a gente fazia palestra pros alunos mas o professor tinha que assistir. Era um bom momento pra gente ta aprendendo sobre isso.

Este é o relato dolorido de João Francisco, de situações que viveu em sua existência e que, somadas às histórias que foram apresentadas nas duas outras subseções anteriores, relatam a história de vida de várias pessoas nos âmbitos escolares e em vários outros âmbitos. De forma poética, Vittar (2020), reiterando dados que já lemos neste capítulo, que 73% dos jovens dissidentes de gênero e sexualidade são vítimas de bullying e violência nas escolas; na mesma dinâmica poética que fala do tema, João Francisco ressignifica os processos opressivos que sofrera, recontextualizando-os de outra forma, entendendo que “tudo vai ficar bem e essas feridas vão se curar” (VITTAR, 2018). Dessa maneira, há uma simbiose interdiscursiva entre os processos que

João Francisco sofreu enquanto opressão estrutural e a forma como ele trouxe esse processo que visava constranger sua identidade, ação, energia e presença, e os processos que depois se deram a partir das suas ações, derivadas, em suas palavras, do “**momento fundamental pra que eu pudesse mostrar quem eu era naquela escola**”. As palavras dele têm uma carga metafórica de prisão, opressão, destruição, ao passo que passam a exprimir empatia, acolhimento e transformação, ao final de seu relato.

Aqui passamos a ter conceitos importantes a serem desenvolvidos para uma compreensão discursiva mais profunda do que é o PDE, bem como o PMI. São eles: recontextualização, interdiscursividade, metáforas, avaliatividade. Conceitos que alguns já começaram a ser ligeiramente e inicialmente debatidos neste capítulo e que serão aprofundados mais propriamente nos seguintes. De fato, esses conceitos serão discutidos no final do capítulo 2 e no 3, quando vou contar mais detalhadamente a história do PDE, para além desse primeiro momento fundacional, que também será retomado, e discutirei as falas das outras copesquisadoras quando o fluxo textual pedir, no apresentar teórico quando for evocada, como está sendo feito até agora nesta escrita. Os vários e muitos conceitos teóricos apresentados aqui neste capítulo, inclusive, também são essenciais para esse processo dialógico que será continuado mais à frente. O PMI tem um momento fundador que se assemelha em alguns pontos, e práticas que se complementam com o PDE. Para chegar na apresentação e interdiálogo entre os dois projetos, o próximo capítulo vai começar desenhando a pesquisa em si e situar historicamente o momento no qual se desenvolveu, dando sequência ao capítulo terceiro que discutirá sobre os projetos.

2 CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DESTA PESQUISA

Fugiremos à regra. Deixaremos os métodos
para os botânicos e os matemáticos.
Existe um ponto em que
os métodos se dissolvem.
Franz Fanon

Antes de tudo, é importante dizer que uma pesquisa como essa é portadora de um contínuo fazer e refazer. É como um processo de “rasgar-se e remendar-se”, na metáfora roseana (ROSA, 2009, p. 102). Dentre todos os formatos da pesquisa que ela tomou ao longo do tempo no qual ela se desenvolveu, a que apresento aqui é a que ao final do processo de escrita deste relatório de tese se estabeleceu. **Uma pesquisa com pessoas deve ser como pessoas são: viva, profundamente inquieta, eminentemente humana e aceitar e abraçar as próprias possíveis contradições, para que possa ser ciência de fato, passível de contestação** e, tomando Guimarães Rosa novamente, talvez suplicante de remendos: pesquisar é um rasgar e remendar, seja por parte de quem pesquisa, por parte de quem lê, por parte de quem colabora e por parte da própria pesquisa em si. Uma pesquisa não deve ser um entendimento dogmático e incontestável sobre o mundo, sob o risco de não ser ciência em si, porque a melhor pesquisa não é a que convence totalmente, mas é aquela que incomoda, inquieta e gera debate. E a pesquisa, saindo de nós, não é mais nossa, nossos textos passam a ser do mundo e tomar vida que antes não tinham. E agora prossigo, passando a apresentar os remendares do desenho, da conjuntura, política e pedagógica, e da metodologia, para então chegar na interconexão entre a escola, a decolonialidade e o gênero. Aprofundarei, para isso, dimensões teóricas do primeiro capítulo, dentro de uma visão pedagógica, ao mesmo tempo que tratarei de temas teóricos e de contextualização como interdiscursividade, avaliatividade, religião e política, fundamentalismo religioso, democracia e políticas públicas para a educação e teorias do currículo, fazendo um processo de reorganização e conversa entre cada um dos pontos, construindo parte do pensamento que conduz este trabalho.

2.1 Desenho, conjuntura social, metodologias

Como o próprio título da seção diz, **vamos passar pelo desenho da pesquisa: vou à conjuntura, ou seja, aquilo que estava desenhado no Brasil durante o tempo da pesquisa e**

que é relevante para a leitura das conversas-entrevista e, por fim, o modo de olhar e de tocar em tudo aquilo que eu encontrei no caminho pesquisa afora. Nessas próximas subseções reapresento, retomando e aprofundando alguns aspectos a priori evocados já no capítulo primeiro, como decolonialidade, e também aprofundando e recontextualizando temas como teoria cuir, mas neste capítulo focalizando esses temas dentro de uma perspectiva pedagógica, com outras discussões teóricas.

2.1.1 O que estava acontecendo no ambiente político institucional

Religião foi um assunto que esteve presente em várias das conversas-entrevistas. As copesquisadoras citaram suas participações em religiões específicas ou comentaram sobre docentes que eram evangélicos. Realmente, no Brasil de 2021, sobretudo após a eleição de 2018, a associação de algumas vertentes evangélicas ao conservadorismo é inevitável. E a um conservadorismo fundamentalista, de cunho anti-democrático. **Vamos começar um passeio observando, a partir do marco temporal do começo desta pesquisa, com meu ingresso no doutorado, observando como os evangélicos, num processo de interdiscursividade, inclusive, recontextualizaram suas práticas religiosas em práticas políticas compostas de extremismos.**

No começo desta pesquisa estávamos no ano de 2016, acabando de sair do processo do dito impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, ao mesmo tempo que víamos, desde o governo do Presidente Lula, todo um fortalecimento da autodenominada “bancada evangélica” no Congresso Nacional de nosso país, sobre a qual escrevi em minha dissertação de mestrado (RODRIGUES, 2016; RODRIGUES; VIEIRA, 2018). Houve, como ponto relevante e que envolve todos esses processos, as discussões políticas sobre o ensino, ou não, da dita “ideologia de gênero” na escola, quando na reformulação do PNE, em 2014 que, embora não estando dentro do alcance temporal de minha pesquisa, que é entre 2016 e 2020, influencia de maneira significativa a compreensão da temática que eu trato nesta tese.

Apenas uns parênteses neste parágrafo para dizer **que deixei, no parágrafo anterior, a referência ao termo “impeachment”, não usando o termo “golpe”**. No entanto, apesar que tanto uma quanto outra forma podem ser usadas nesta tese, me fundamento em Kozicki e Chueri (2019) para dizer que a analítica jurídico-política do processo sofrido pela Presidenta Dilma Rouseff permite dizer que, SIM,

em 2016 nós tivemos um golpe – parlamentar e constitucional [apesar de algumas leituras contrárias, atestando inconstitucionalidade], mas ainda assim um golpe. Não é mera questão semântica ou retórica utilizar a expressão “golpe” ao invés de impeachment. Ao contrário: o vocabulário da política e do direito nos oferecem os dois termos, cada um com seus limites significativos e possibilidades argumentativas (KOZICKI; CHUEIRI, 2019, p. 158).

Sendo assim, passo a discussão para os pontos: [1] a fragilidade da democracia no Brasil, que propicia o fortalecimento do tradicionalismo e conservadorismo, que é algo que está transversal a vários dos pontos colocados pelas outras copesquisadoras, [2] o fundamentalismo da religião e as influências no contexto de democracia e [3] reflexões sobre a nossa democracia, já abarcando determinados pontos sobre escola, ensino e pedagogia, com discussões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE) e outros documentos oficiais de educação do Brasil.

Democracia pode ser vista sob a seguinte metáfora: imaginemos um equilibrista que tem vários pratos equilibrados por varetas girando, em uma apresentação para sua plateia. Se este equilibrista parar de girar os pratos em uma determinada velocidade, todos os pratos cairão: é preciso ajustar o tempo inteiro os pratos, a velocidade, a direção em tantos detalhes cruciais para a organização do espetáculo que parece até um grande milagre que o equilíbrio possa efetivamente se dar. Se tomarmos, nesta metáfora, os pratos como as diversas instâncias da sociedade, como grupos sociais ou instituições, e o equilibrista sendo as forças que regem as relações sociais em suas múltiplas realidades, ao movimento que permite o conjunto funcionar daríamos o nome de democracia (HELD, 2006; MIGUEL, 2003).

No jogo de equilíbrio de pratos do Brasil no início do século XXI, muitas forças ajudaram para que alguns dos pratos ficassem bambos em seus equilíbrios e começassem a cair. O fato é que, em realidade, vivemos um arremedo de democracia, um processo colonizador que mesmo “no mais moderno, democrático e nacional dos Estados, a democracia não deixou de ser, não poderá deixar de ser, mais do que um espaço de negociação institucionalizado das condições, dos limites e das modalidades de exploração e de dominação” (QUIJANO, 2002, pp. 21–22).

Para tratar do conservadorismo fundamentalista religioso e de como ele se institucionaliza na política nacional em si, começo tratando, bastante brevemente, da política institucional e de como os aspectos institucionais foram sendo degradados, culminando no impeachment de Dilma Rousseff de 2016, do Partido dos Trabalhadores (PT), e em um fortalecer político de grupos excludentes que levaram à eleição do ocupante do palácio do Planalto, em 2018.

O processo que levou à deposição da presidenta Dilma foi essencialmente político, com

contornos misóginos. Como canta Rincon Sapiência, junto a outros rappers em Sinfonia da Revolução, dizendo que “uma dama no poder, democracia venha, lhe deram um golpe e não teve Maria da Penha” (SAPIÊNCIA et al., 2017), ou como Tiburi (2016) analisa, apontando que “sabemos, desde Simone de Beauvoir, que ser mulher é ser marcada por sua sexualidade. Gênero tem a ver com essa marcação. A marcação a que me refiro é o jogo de linguagem do machismo do qual saímos apenas no momento em que nos tornamos feministas”. E falando das marcações do corpo feminino, lembra que o corpo feminino não é socialmente construído para exercício de cargos de poder.

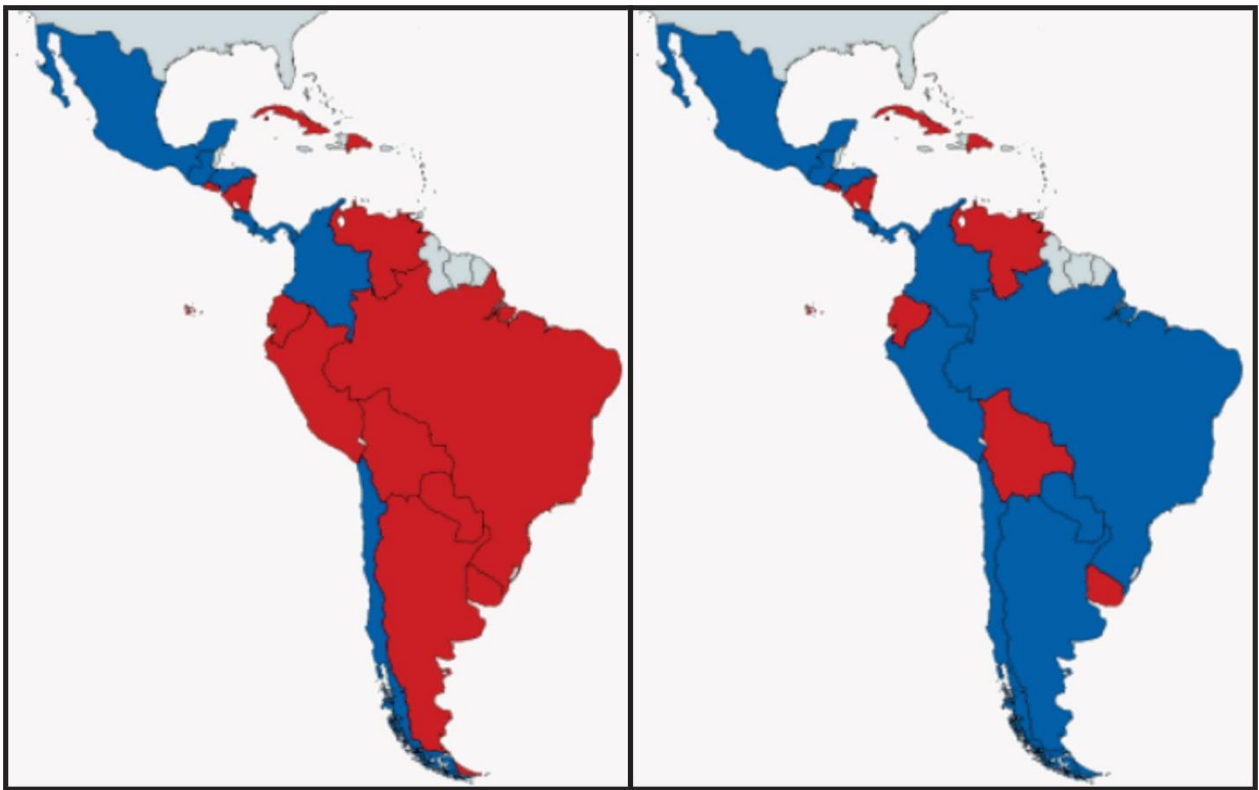
No contexto da misoginia, fala-se mal de mulheres de muitos modos, seja inventando uma essência para elas, seja ocultando as heterodenominações que pesam sobre elas, seja criando e intensificando as ideologias femininas, tais como a ideologia da maternidade, da juventude, da sensualidade, todas essas que fazem parte do sistema do machismo estrutural. Todo esse sistema ideológico não prevê mulheres no poder. Porque o poder é coisa que os homens querem para eles. É evidente que toda mulher vai ter que pagar um preço imenso quando tomar para si alguma coisa desejada pelos homens (TIBURI, 2016).

O corpo da mulher, ainda que Presidenta da República, é lido como um corpo no qual se pode opinar, do qual se pode fazer chacota sobre a vestimenta, como quando na sua segunda posse como Presidenta (EGO, 2015). Alguns vão lembrar do seu discurso em que lança a proposta “Brasil, Pátria Educadora” para seu segundo mandato, inclusive com críticas plenamente válidas, como fez Ruffato (2015) em seu texto quando na demissão de Renato Janine Ribeiro do cargo de Ministro da Educação. Não se vê notas de estilistas ou de outros analistas sobre as roupas do ser que sucedeu a Presidenta Dilma, e isso também porque a roupa do homem, que é um terno, é para ser tecida tradicionalmente em sobriedade, enquanto a roupa da mulher, hegemonicamente, é feita para chamar sempre atenção, num processo de subjetivação em uma espécie de prateleira onde pode ser admirada pelas pessoas e as pessoas tendo o direito de dar a opinião sobre suas vestes, aparência e avaliando constantemente seus atos (CANOSA, 2020). Esse é um dos aspectos do funcionamento do patriarcalismo, sob as quais boa parte de nossa sociedade é construída – roupas, enfim, também são processos de profunda discursividade que valeria a pena discussões mais delongadas. **Vários lembrarão da roupa da Presidenta Dilma, e não do conteúdo daquele dia, quando lembrarem de seu segundo mandato, que durou de 2015 até 2016, com o golpe que sofrera.**

Indo para os pontos jurídico-políticos em si, esse processo não foi algo que estava

chancelado apenas pelo Direito Constitucional (KOZICKI; CHUEIRI, 2019), mas faz parte do fluxo histórico que estava ocorrendo. Analisar dois mapas da América Latina, num recorte diacrônico, trazendo 2011 e 2018, nos permite verificar como houve a mudança de uma perspectiva mais à esquerda para uma mais à direita:

Figura 2.1 – Mapas da América Latina com destaque para governos de esquerda em vermelho comparando a situação de 2011 (esquerda) com a de 2018 (direita).



Fonte: Wikipédia (2021)

Há toda uma reviravolta no cenário dito progressista que a América Latina como um todo vivera, com governos alinhados a pautas de esquerda conquistando o poder pelo voto popular e, posteriormente, sendo varridos por uma onda alinhada a pensamentos de uma direita conservadora que, embora se diga por vezes conservadora nos costumes e liberal na economia, tem pensamentos longe do que é entendido como liberalismo, seja econômico ou social (HARTMANN, 2019), sendo de profundo autoritarismo, como no caso brasileiro. Ainda sobre o caso brasileiro, Gabriel

Gutierrez (2018) aponta que

o caso de Dilma Rousseff é exemplar acerca dessa mudança de clima político. A presidente, no seu segundo mandato, deparou-se com um furacão capaz de gerar sua tragédia final: a deposição. [...] Apesar de ter garantido mais quatro anos de poder para o projeto lulista [em 2014], a eleição daquele ano marcou a fissura definitiva no pacto de classes que havia sustentado as administrações petistas anteriores durante 12 anos (GUTIERREZ, 2018, p. 260).

O dito projeto petista tem sucesso, com Lula, em 2002, a partir de uma recomposição de estratégia, com o Partido dos Trabalhadores (PT) se dispondo a diálogo com o fisiologismo da política nacional com a aliança que levou o Partido Liberal (PL) à vice-presidência com José Alencar:

entende-se por ‘Fisiologismo’ como a conduta de certos representantes e servidores públicos que se preocupam com a satisfação de interesses ou vantagens pessoais ou partidários em detrimento do bem comum. O fisiologismo é uma relação de poder político em que determinadas ações e decisões políticas são tomadas em troca de favores, votos ou cargos políticos. Ele é, na verdade, um conjunto de favorecimentos e concessão de benefícios a interesses privados, em prejuízo da coletividade. Assim, esta prática é, para os políticos um esvaziamento do significado e do conteúdo programático de fazer a política, e de contradizer a ideologia dos partidos aos quais pertencem, visando uma aproximação do governo vigente, ou pior, do próprio poder corrompido (GIRARDI; MIRANDA, 2019, p. 3–4).

Para exemplificar isto, importa dizer que o PL se funde ao Partido de Reedificação da Ordem Nacional (Prona), do ex-deputado Enéas Carneiro, que nos anos 1990 disputou eleição após eleição com uma pauta difusa, conservadora e carente de fundamentos aglutinadores, não construindo uma candidatura viável (GALVÃO LOPES, 2016; JACOB *et al.*, 2000). Isso faz uma reviravolta na política institucional brasileira. O PT, então, se alinha com parte do que se opunha em suas campanhas eleitorais anteriores. Eu friso bem essa questão do fisiologismo aqui porque, mais à frente, ele será crucial para compreensão de como as movimentações políticas trazem peso à autodenominada Bancada Evangélica, que também se banqueteia nessas questões fisiológicas da política do Congresso Nacional e é fundamental para o alinhamento de conservadorismo que revelam os dados que esta pesquisa produziu, como os debates sobre a “ideologia de gênero”. O PT recolocou-se na política nacional a partir desse processo de aglutinação e

de alguma forma, foi esta dupla aliança, na sociedade e no Congresso, que

sustentou os dois governos de Lula e o primeiro governo de Dilma. Em 2014, essa aliança praticamente esfarelou-se. Como afirma Singer (2015), a pressão a favor da adesão definitiva à agenda liberal foi ganhando cada vez mais adeptos na burguesia, na classe média tradicional e até em setores da nova classe trabalhadora. De fato, Dilma já havia entrado em confronto com parte do grande capital ao utilizar os bancos públicos – Caixa Econômica e Banco do Brasil – para forçar uma queda na taxa de juros (SINGER, 2015). Esse episódio e outros fatores relacionados à crise econômica fizeram com que boa parte do empresariado, que ainda estava ao lado do PT no primeiro governo Dilma, migrasse definitivamente para a oposição, acirrando, assim, a disputa eleitoral de 2014 e a disputa social e política como um todo (GUTIERREZ, 2018, p. 261).

O PT, para conseguir os avanços sociais que efetivamente conseguiu estando no poder, sacrificou parte da construção política possível em termos progressistas dado essa construção fisiológica que escolhera. Em um país cheio de complicadas relações sociais e com uma desigualdade social ímpar no mundo, bem como com uma visão de casa grande remanescente (SOUZA, J., 2018, 2019), essa foi a forma como o petismo conseguiu se manter no poder por 14 anos. Falando desse processo de desigualdades, Jessé Souza diz que

a situação dos excluídos sociais, que chamamos provocativamente de ralé de novos escravos, é ainda mais precária. Se a classe trabalhadora qualificada e semiquificada ainda tem perspectivas, ainda que restritas, de futuro e de ascensão social, a ralé foi tão secularmente desprezada e humilhada que, sem contexto político favorável, ela está condenada ao fracasso. Toda a importância do lulismo recente reside aí (SOUZA, J., 2019 posições 2102-2106).¹⁵

Como avalia Flauzina,

o que fica claro é que a marca das gestões dos governos petistas estava afinada com a afirmação da inclusão social. Inclusão essa que se deu pelas inúmeras investidas dos movimentos sociais nas brechas abertas a punho nos engessados edifícios institucionais. As narrativas de cada “vitória” na Esplanada, no que se refere aos direitos das mulheres, aos direitos indígenas, LGBT, quilombolas, entre tantos outros, indicam a dificuldade de se fazer com que a retórica se transmutasse em concretude (FLAUZINA, 2019, p. 77).

Na citação acima ela trata de retórica. É importante frisar, acima de qualquer coisa, que estamos falando de uma questão eminentemente discursiva: em diálogo com o abstracionismo da metáfora-teoria dos pratos sendo equilibrados, do início desta seção, coloco que a construção dos aspectos democráticos, concretamente, é discursiva. O ato de movimentação dos pratos da nossa

¹⁵ Me refiro a posições, ao invés de página, por se tratar de uma edição Kindle, que se refere às páginas desse jeito.

metáfora do que é democracia se dá também pelo discurso, ou talvez essencialmente pelo discurso; é a partir do discurso, em suas linhas argumentativas que a política se dá (FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I., 2012; SALLORENZO, 2018), com o discurso também que construímos as relações sociais e políticas como um todo.

Sobre este diálogo político, é valoroso que se trate de categorias linguístico-discursivas como a interdiscursividade: “a interdiscursividade é ferramenta [essencial] para observação tanto das mudanças sociais quanto da interação social representada e efetuada nos e pelos textos” (RODRIGUES; VIEIRA, 2018, p. 53). Essa categoria analítica pode ser definida como uma “mistura de diferentes gêneros, discursos e estilos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, N., 1999). Ao trazer essa mistura, nesse processo de reorganização social, nós promovemos o que pode se chamar de mudança social (FAIRCLOUGH, N., 2001). **Vamos voltar à frente, nesta tese, novamente sobre interdiscursividade, quando numa leitura das falas das copesquisadoras no capítulo três, por agora basta vermos como esse hibridismo discursivo teceu uma prática política,** historicamente ancorada no marco temporal dos governos do PT, que trouxe práticas e visões do fundamentalismo religioso para a política institucional e, então, como trazem análises e leituras como as que as copesquisadoras trazem nesta tese. De fato, os processos de recuo na secularização da população do País, conforme discuti em Rodrigues (2016), modificam o cenário político brasileiro, sendo marcados pela inserção da religião nas práticas fisiológicas da política brasileira e essas práticas, por sua vez, nos acordos políticos efetuados, ganham cada vez mais força. Isso fortalece as estruturas mas, claramente, não impede a agência das pessoas, inclusive é neste recorte temporal que o PMI ganha forças, por exemplo, e que o PDE continua sendo desenvolvido na escola.

Seguindo com esta apresentação, voltando às práticas políticas sobre as quais tratava, esta prática política fisiológica, com as instituições nesse movimento aglutinativo que fez o PT, continuasse com a prática que sempre existiu no Brasil. Partidos como o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) (anteriormente denominado Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)), por exemplo, permanecem compondo todos os governos brasileiros desde a redemocratização, há 30 anos (MELO, P. V. T. P. De, 2013), inclusive no governo atual (governo?), com indicações para cargos em estatais (MÕES, 2020). Críticos políticos podem analisar que este fisiologismo, endêmico no cenário político brasileiro, que, gerando

um “câncer” dentro das instituições democráticas, se constitui pelas práticas oportunistas dos partidos políticos que quando desvirtuam seus estatutos, abandonam suas bandeiras e ideológicas, e resolvem apoiar qualquer tipo de governo, afrontando a própria ideologia e os próprios conteúdos programáticos. [...] Nas palavras de Foucault (2001), o poder é o único motivo para o fisiologismo existir, ele, o poder, é a fonte de toda a razão do fisiologismo partidário (GIRARDI; MIRANDA, 2019, pp. 4–8).

Tal fisiologismo e o conseqüente diálogo com ele fez com que discursos fundamentalistas se colocassem de maneira danosa à democracia no espaço público da política brasileira, como apontam Vital da Cunha e Lopes (2012): este processo de interdiscursividade, quando o discurso fundamentalista, discurso eminentemente monoglóssico, mina a democracia por se fazer de uma maneira que visa interromper o debate, como apontei em minha dissertação (RODRIGUES, 2016), e se coloca como a única possibilidade viável – trago esta discussão nos parágrafos seguintes. Sobre essa disseminação e reorganização dos aspectos religiosos na vida brasileira,

muito se fala da presença dos evangélicos no espaço público a partir da participação destes religiosos na Constituinte em 1988. No entanto, antes disso e da posterior formação da Frente Parlamentar Evangélica, os evangélicos estavam presentes no espaço público através da mídia radiofônica (1940 - Igreja Adventista dos Santos dos Últimos Dias) e depois televisiva (1960 - Igreja Adventista dos Santos dos Últimos Dias), já disputando espaço com os católicos (pioneiros e mais numerosos na programação radiofônica, segundo dados da Epcom, 2008) (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p. 35).

Para entender essa inserção do discurso religioso fundamentalista na sociedade brasileira, enfim, é preciso entender o processo de reconfiguração geográfica da pobreza que o Brasil passou entre 1940 e 1970, com todo um aumento do número de favelas decorrente do crescimento industrial, o que causou a criação de diversos bolsões de pobreza nas periferias de grandes cidades brasileiras. O Estado aprofunda sua incapacidade de cumprir questões básicas como, por exemplo, saneamento básico para a população (LEONETI; PRADO, E. L. DO; OLIVEIRA, S. V. W. B. DE, 2011), abrindo espaço para o tráfico e a milícia (FERREIRA DE ALMADA; PAULA; MATTOS, 2019) e, também, para a igreja:

só no início do século XXI a pesquisa sobre religião passou a prestar atenção à relação entre pentecostalismo, crime e pobreza. Até então era informação de senso comum, que criminosos mudavam, de fato, de vida, de práticas, quando se

tornavam “crentes”. As igrejas evangélicas¹⁶ em geral sempre reivindicaram ter capacidade de ressocializar as pessoas a partir do momento de sua conversão. Mas, apenas recentes pesquisas prestaram atenção a esse tema verificando a capacidade dos grupos pentecostais de integrar os novos convertidos a uma comunidade de “irmãos”. Essa eficácia na ressocialização tem suas características próprias nas condições de existência na favela (ZALUAR 2004; TEIXEIRA 2008; LEITE 2008 e MESQUITA 2009, entre outros). Está comprovado também que igrejas pentecostais estão mais presentes quanto pior é a condição social e econômica do lugar (BARRERA, 2016, p. 94).

É curioso notar que enquanto ainda estava em processos de escrita deste material, a notícia de que “Traficantes usam pandemia para criar ‘Complexo de Israel’ unindo cinco favelas na Zona Norte do Rio” (LEITÃO *et al.*, 2020) tenha estampado os principais veículos de informação do país.

Bandeiras de Israel foram içadas nos pontos mais altos da favela Cidade Alta, na Zona Norte do Rio de Janeiro. Barricadas são levantadas para conter a entrada da polícia e de grupos rivais. Nestas barricadas, o símbolo da Estrela de Davi adverte os transeuntes sobre o território em que estão entrando. Em um bunker utilizado por narcotraficantes, forças policiais encontraram munições para metralhadoras antiaéreas, coletes balísticos e uma cópia de luxo da Torá, o livro sagrado do Judaísmo (HINZ *et al.*, 2021).

O símbolo da bandeira de Israel e vários outros têm sido usados por evangélicos no Brasil, e “além da alusão a símbolos e ritos originais do judaísmo, muitos pastores também sobrepõem a defesa do Estado de Israel – e mais particularmente a defesa das políticas levadas a cabo pelo atual premiê do país, Benjamin Netanyahu – aos aspectos bíblicos relacionados à “terra prometida” (CHARLEAUX, 2020). Essas circunstâncias talvez não façam a ideia do conceito de Henrique Oliveira (2020) ser um exagero desmedido e sem sentido, quando ele trata de um grupo NarcoEvangélico, em um conto distópico onde imagina a recontextualização de elementos bíblicos dentro das ações e práticas do narcotráfico, com direito a pacotes de drogas vendidos com frases bíblicas e renomeações de facções para rótulos quais “Bonde de Jesus”, “Tropa de Moisés”, “Tropa de Josué” e outros, ao invés de Família do Norte, Comando Vermelho ou PCC. Em seu conto, a gíria que denomina rivais deixaria de ser “Alemão” e passaria a ser “Filisteu”. Ainda que não tão profundo como a criação literária de Oliveira (2020), temos sem dúvida um processo de inserção cada vez maior de perspectivas evangélico-conservadoras na sociedade brasileira como um todo, a

¹⁶ Uso o termo “evangélicos” para congruir com o pensamento de Vital da Cunha e Lopes (2012) que usa essa forma lexical para se referir de maneira genérica em sua obra, apenas para fazer a diferenciação de evangélicos e católicos.

imagem de uma caixa d'água com a estrela de cinco pontas, símbolo de Israel, que marca essa união entre as lideranças do tráfico de cinco comunidades, nas quais há cada vez mais relatos de perseguição a praticantes de outras religiões, são retratos desse processo. **Aqui se vê todo um processo interdiscursivo entre uma ordem discursiva religiosa, política e que tem associação ao narcotráfico, para muito além da educação, tema mais próximo deste relatório de tese.**

A discussão sobre a religião nas comunidades de periferia, entretanto, não é uma tarefa simples. O rapper Emicida, em entrevista ao programa Roda Viva, reflete, falando sobre o que eu dizia parágrafos atrás, sobre as limitações que o Estado tem na vida das comunidades de periferia e como a igreja termia sendo o espaço de cidadania das pessoas:

a igreja é um bagulho que salva vida pra caramba em volta da vida das pessoas de quebrada, não dá pra você entrar de sola desse jeito e achando que todo irmão que ta com a bíblia debaixo do braço, ta ligado? Que conseguiu sair da droga, sair da cadeia, largar o crime, arrumar uma esposa, arrumar o dente, parar de bater na mulher etc. etc. etc. todas essas coisas, não dá pra colocar todas essas pessoas só como se elas fossem o Edir Macedo ou o Silas Malafaia (EMICIDA, 2020, 6m12s - 6m40s)

É nessas complexas relações que a realidade brasileira apresenta que, pouco a pouco, o discurso religioso evangélico vai se tornando cada vez mais presente na população de baixa renda brasileira, fortalecendo várias redes de comunicação que difundem tais ideias. De fato, “grande número de evangélicos pentecostais se encontrariam entre os integrantes da classe C no Brasil, em oposição aos católicos que teriam sua maioria entre os mais ricos e escolarizados, assim como entre os que vivem na extrema pobreza” (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p. 56). Nesse processo de espraiamento do evangelismo no Brasil, a política passou a ser, de maneira natural, foco das igrejas.

A partir da década de 1980 e avançando com a Constituição Federal de 1988, começou a haver uma participação dos evangélicos ativamente na política, com o temor que os católicos pudessem obter ainda mais poder interferindo na Assembleia Constituinte. A ideia de que “Irmão não se mete em política” foi aos poucos virando “Irmão vota em irmão” (RODRIGUES, 2014, p. 20).

O fortalecimento dos evangélicos na política se comprova, por exemplo, com o aumento da Frente Parlamentar Evangélica no Congresso Nacional (DAMÉ, 2018; RODRIGUES, 2016), bem como a influência evangélica na eleição de 2018 (GALVÃO LOPES, 2018).

Em que pese o fato de que nem todo fiel irá votar no candidato indicado pela Igreja, há uma tendência em ver com benevolência os indicados, o que corrobora os dados da Frente Parlamentar Evangélica, de que na última legislatura foram eleitos 68 deputados e três senadores, sendo essa hoje a segunda maior bancada temática do Parlamento, só perdendo para a bancada ruralista (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012, p. prefácio).

O fundamentalismo não deve se fazer presente. Entendo fundamentalismo não como uma doutrina, mas “uma forma de interpretar e viver a doutrina [assumindo] a letras das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito [...], representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista” (BOFF, 2002). De fato, como apresenta Magali Cunha em entrevista,

A origem do termo remonta à tendência conservadora de um segmento protestante dos Estados Unidos, na virada do século XIX para o XX, enraizado na interpretação literal da Bíblia, classificada como inerrante, em reação à modernidade (encarnada na teologia liberal e no estudo bíblico contextual com mediação das ciências humanas e sociais), em defesa dos fundamentos imutáveis da fé cristã. De lá para cá, a perspectiva fundamentalista foi se transformando, no interior do evangelicalismo mesmo, e ultrapassou as fronteiras da religião. Tornou-se uma matriz de pensamento, uma postura, ancorada defesa de uma verdade e na imposição dela à sociedade (MACHADO, 2021).

Sendo assim, minha compreensão é que “o problema é porque o fundamentalismo [religioso], se instaurado na política, promove uma dessecularização maior da sociedade” (RODRIGUES, 2016, p. 86), já que expressa “um grande desapontamento e medo da modernidade secular, de que muitos tiveram a experiência como algo invasivo, amoral e desprovido de significação mais profunda” (ALVES, 2010, p. 32). **E isso é um problema porque limita as possibilidades de liberdade que as pessoas dispõem para serem exatamente aquilo que elas são, na escolha existencial que elas queiram ter, porque visa uma sociedade não secularizada, guiada por uma legalidade religiosa que constrange, numa tentativa de construção de hegemonia que visa limitar a ação das pessoas.** O fundamentalismo, como já apontado, é uma instância eminentemente monoglóssica do discurso, que são “afirmações categóricas que têm por objetivo argumentativo inviabilizar o dialogismo” (RODRIGUES, 2016, p. 104), se usarmos a análise com a teoria da avaliatividade. É essa perspectiva discursiva que mobiliza as estratégias de poder (THOMPSON, 2011) que visam um fazer hegemônico.

Faço pequenos parênteses para melhor deixar claro o que é esse subsistema da teoria da

avaliatividade. O “engajamento lida com a Atitude de terceiros e a prática das vozes sobre as opiniões no discurso” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 35). Expando essa compreensão dizendo que o “engajamento está associado às origens de nossas Atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como com a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso” (VIAN JR; SOUZA, A. A. De; ALMEIDA, 2010, p. 33).

A heteroglossia acontece quando “explicitamente se referenciam os enunciados e pontos de vista de vozes externas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 104) e se dá por expansão, com maior abertura a posicionamentos de outras vozes, ou contração, com uma abertura mais restrita. **Quanto à monoglossia, “enunciados sem marcas obviamente contrastam com as opções heteroglóssicas em não referenciarem abertamente outras vozes ou reconhecerem posições alternativas”** (MARTIN; WHITE, 2005, p. 99), formando orações, sob os termos de Bakhtin, monoglóssicas. Parece contraditório, à primeira vista, se falamos em dialogismo, que pensemos em enunciados “não dialogizados”, mas

se observarmos a questão da perspectiva das orações, no entanto, sabemos que é possível fazer asserções categóricas que não permitem o questionamento ou que não dão margem à dialogia. Nesse caso, portanto, ao nível da oração, podemos pensar em uma asserção monoglóssica, no estrato léxico-gramatical, mas, ao considerarmos o estrato semântico-discursivo, os significados construídos, o conjunto das asserções no tecido verbal como um todo será heteroglóssico (VIAN JR; SOUZA, A. A. De; ALMEIDA, 2010, pp. 35–36).

Noutras palavras, a monoglossia é a redução do potencial dialógico, como a que observamos nos parágrafos anteriores quanto ao modo de construção do discurso fundamentalista. É uma estratégia discursiva na qual o emociador desencoraja a negociação de sentidos por parte do interlocutor. Quanto mais heteroglóssico é um enunciado, mais aberto a outras opiniões ou construções de sentidos ele é; quanto mais monoglóssico, menos aberto ele está. Quando no capítulo quatro, eu apresento o outro subsistema da avaliatividade que é eficaz para a leitura das conversas-entrevistas.

É aqui que apontamos a limitação de nossa democracia dos nossos dias e que geram algumas das desigualdades que trazemos. A democracia pressupõe que olhemos constantemente para as realidades sociais, observando os aspectos para que o equilíbrio, como dos pratos de nossa metáfora, se faça, sempre em movimentação e transformação. É fato que “não haverá uma transformação política enquanto houver um fundamentalismo com vistas a um Estado absoluto,

construído sob as ditaduras do sectarismo, do legalismo e do dogmatismo, sejam elas políticas ou religiosas” (SOUZA, 2017, p. 105): não haverá como ter uma democracia ampla e irrestrita, se é que isso é possível, levando em conta o processo profundamente colonizador que a prática e pregação democrática geralmente tem, enquanto nos firmos em perspectivas discursivas monoglóssicas no fazer política.

Seja como for, o fortalecimento de uma perspectiva fundamentalista na política, decorrentes da expansão das religiões de cunho fundamentalista pelas periferias, associada à aceitação e fomentação das alianças feitas pelo petismo com a partidarização política dessas religiões, vai descambar nas resoluções do Plano Nacional de Educação (PNE) e em toda uma discussão sobre o que chamamos de “ideologia de gênero”, já evocado por Dandara dos Santos em nossa conversa. Mais uma vez aponto aqui o processo interdiscursivo que faz com que esses discursos todos se amalgamem, tornando-se um bloco sólido, com arestas aparadas e, dado o ambiente temporal em que se encontra, extremamente potente. A política religiosa fundamentalista tem o objetivo de deixar que alguns dos pratos rode por se ancorar em discursos proselitistas e fechados, monoglóssicos, que não visam abrir-se para o diálogo. Se tomando a nossa metáfora do início do capítulo, visam não permitir que alguns grupos rodem enquanto pratos, não fazendo parte no processo democrático. Essa prática quis se inserir nas práticas educacionais, sobre as quais passo a falar sobre neste momento.

2.1.2 O que estava acontecendo nas políticas educacionais

Aqui vamos afunilar, discutindo sobre como o fundamentalismo religioso se insere nas questões relativas à política e se vale disso para se debruçar sobre os aspectos de ensino, influenciando o currículo e tratando de diversidade. Discutiremos sobre o que significaria a democracia dentro do contexto pedagógico para, na próxima subseção, apresentar propostas que meio que “furem” estratégias não-democráticas para o ensino, dentro de um contexto pedagógico, “identificando a porosidade do discurso dos que insistem no conservadorismo e penetrando por esses mesmos poros para quebrar a reprodução do poder hegemônico por dentro” (RODRIGUES, 2016, p. 128). Vou começar a narrativa desta subseção a partir das discussões do PNE como exemplificação disso, passando a alguma discussão sobre currículo. Aqui vamos ter a noção do que é essa discussão de educação dentro do meio político e dentro de um meio político repleto de pensamentos fundamentalistas-religiosos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 20 de dezembro de 1996 - LEI nº 9.394/1996 estabeleceu o prazo de um ano para o governo federal, com a participação dos estados, municípios e a sociedade, elaborar e acompanhar o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos. Apesar de inúmeras tentativas, sobretudo a partir da década de 1930 em diante de se implementar no Brasil um sistema nacional de educação, chegou-se ao século XXI sem se ter nunca executado um plano nacional de educação (BONAMIGO *et al.*, 2012, p. 1)

A proposição, discussão e aprovação de um PNE é um avanço muito importante, já que ultrapassa barreiras de governos, sendo efetivamente uma política de Estado.

O primeiro PNE, que viria a ser de 2001 a 2010, sofreu várias mudanças por parte do poder executivo. O governo Fernando Henrique Cardoso, como seguem nos colocando Bonamigo (2012), não cumpre o prazo de um ano, dado em 1996, demorando cinco anos para viabilizar sua aprovação – que foi feita com vários vetos, como o que propunha o investimento de 10% do Produto Interno Bruto para a educação. Vetos esses que iriam na mesma direção que a proposta econômica da época, influenciada fortemente por duas versões distintas de liberalismo: o neoliberalismo, versão doutrinária e fundamentalista, e outra, menos sistematizada em seu governo, o liberal-desenvolvimentismo (SALLUM JR, 1999).

Ao fazer todas as concessões ao fisiologismo político, sobre as quais falei na subseção anterior, a era petista incorre na reprodução de algumas práticas, quando desenvolve “uma política econômica de continuidade do modelo vigente, mantendo e aprofundando o ajuste fiscal, as metas de inflação e o câmbio flutuante” (BONAMIGO *et al.*, 2012, p. 4), por exemplo. Há uma opção pelo desenvolvimentismo, ou neodesenvolvimentismo (FONSECA; CUNHA; BICHARA, 2013). Dessa maneira, as questões concernentes à educação, que fizeram com que vetos importantes fossem feitos, bem como houvesse toda uma demora na aprovação do PNE, continuavam, de certa maneira, vigentes. A crítica de Libâneo (2008) à política educacional desse período nos ajuda a perceber algumas dessas marcas:

Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las. Mas se virar com que meios? Onde estão as instalações físicas? O material didático? O atendimento à saúde das crianças? Os salários e as condições de trabalho dos professores? Onde estão as professoras que dominam os conteúdos, que sabem pensar, raciocinar, argumentar e têm uma visão crítica das coisas? Não contamos, para isso, com um sistema nacional de educação, na forma de um sistema único de educação pública, com metas pedagógicas consequentes. O que temos são metas econômicas, burocráticas (LIBÂNEO, 2008, pp. 175–176).

Não obstante tais críticas a práticas de conciliação político-econômicas, que, ao atender o setor econômico degrada outros avanços que a educação poderia ter dado, se houvesse um empenho maior em fazer uma educação voltada por completo aos processos de ensino e aprendizagem, houve alguns avanços significativos no período, como a universalização do ensino fundamental público e gratuito (embora com a qualidade passível de crítica), ponto previsto no PNE e que teve um impulso dado pelo Programa Bolsa Família: “Ao entrar no Programa Bolsa Família, a família se compromete a manter suas crianças e adolescentes em idade escolar frequentando a escola e a cumprir os cuidados básicos em saúde” (BRASIL, 2007, p. 31). Também foi definido o piso salarial do magistério, os programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), bem como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que garantiram uma grande inclusão no ensino superior (MATUICHUK; SILVA, M. C. Da, 2012); o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é reformulado e expandido, os Institutos Federais nascem e se fortalecem (PACHECO, 2010).

Quando ao fim do período de vigência do primeiro PNE, em 2010, novamente a institucionalidade brasileira, Governo Federal e Congresso Nacional, atrasam as discussões e implantação: o que era para ser aprovado ao final da vigência do PNE anterior, tem quatro anos de atraso dado seus processos de tramitação (BRASIL, 2014).

Entregue ao Presidente Lula pelo Ministro da Educação à época, Fernando Haddad, em 15 de dezembro de 2010 foi encaminhado à Câmara dos Deputados [como Projeto de Lei (PL) n. 8.035/2010], que o aprovou quase dois anos mais tarde, em outubro de 2012, após ter recebido cerca de três mil emendas. Passou pelo Senado e em dezembro de 2013 foi encaminhado à Comissão Especial da Câmara, onde foi aprovado no dia 22 de abril de 2014 (ROSADO-NUNES, 2015, pp. 1240–1241).

O PNE encaminhado não trouxe discussões fundamentais (DIOGO; FLACH, 2007): “os avanços contidos no documento final da [Conferência Nacional de Educação,] CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados no PL n. 8.035/2010” (OLIVEIRA, 2011, p. 484), fragilizando o processo de discussão democrática. De fato,

para explicar esse desinteresse seria necessária uma investigação histórica mais demorada sobre os condicionantes da formulação das políticas do sistema educacional no país. Mas tenho uma hipótese: raramente houve no Brasil um protagonismo do modo de ver pedagógico das coisas, o que tem havido há décadas

é um modo de ver ora burocrático, ora sociologizado, ora politicizado, tal como hoje reincide um modo de ver economicizado (LIBÂNEO, 2008, p. 169).

O modo de ver que vigorou na tramitação do segundo PNE que, aprovado em 2014 tem vigência até 2024, foi justamente este modo de ver politicizado, mas essencialmente religiosizado (ou teologizado), que tinha como pano de fundo o debate sobre a “normalidade”, aquilo que é considerado “normal” numa representação de gênero e sexualidade, sobre que corpos eram passíveis de serem protegidos pela lei e todas as decorrências que isso acarreta à sociedade. João Francisco, inclusive, na conversa-entrevista, diz:

M: E a liberdade, e você vai aumentando, você pode ir aumentando, enquanto ser gay, enquanto ser lésbica, enquanto ser bi, etc. Mas aí você passa a ser trans: aí, não, trans já é demais. Porque a liberdade vai aumentando, as possibilidades de brincar com o corpo já vão aumentando e isso já vai destruindo a prisão que a pessoa tem tão fixa em padrões, em formas, é o conservadorismo.

J: é, e outra coisa, isso inclusive atravessa uma fronteira rígida que eles, que as pessoas conservadoras impõem, que é a própria normalização. O que que é ser um LGBT não-normalizado? Porque o não-normalizado, ele não ta na norma também, ele não é só normal, ele não está normatizado.

A parte da tramitação do PNE (2014-2024) que eu passo agora a tratar é quanto a essa discussão sobre a normalização / normatização evocada pelas vozes religiosas na tramitação da proposta de Plano. Este Plano teve uma série de audiências públicas realizadas pela Comissão de Educação da Câmara e do Senado e até havia algum consenso em relação a grande parte das metas (“as principais metas repetem-se em sua totalidade” (BONAMIGO *et al.*, 2012, p. 15), em relação ao PNE anterior...). A polêmica passa a existir quando,

no inciso III, do art. 2º do substitutivo da Câmara, a ênfase recaía na “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Esta foi a deixa para que setores religiosos fundamentalistas, católicos e conservadores orquestrassem verdadeira “sinfonia de impropriedades”. Uma delas foi a massificação da expressão equivocada “ideologia de gênero” Sustentados no discurso em defesa da “família”, em valores num discurso em defesa da “família”, em “valores morais” embasados na “lei natural”, promoveram verdadeiro estardalhaço para a supressão dos termos gênero, sexualidade e

orientação sexual da referida diretriz. Este movimento emperrou o trâmite do PNE, provocando mais um atraso em sua aprovação. (AMARO, 2016, p. 2).

Houve grande polêmica, desde as redes sociais até uma longa batalha encampada pelas igrejas evangélicas, como um todo, e pela igreja católica. “No contexto da apreciação e votação do PNE pelo Congresso Nacional, em um momento crítico da discussão pública sobre o mesmo, D. Orani Tempesta, cardeal e arcebispo do Rio de Janeiro, escreve um artigo com o título Reflexões sobre a ‘ideologia de gênero’” (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1244).

Reis (2015) aponta ainda que o debate “começou, em abril de 2014, quando a ala conservadora do Congresso Nacional conseguiu suprimir do PNE questões que tratavam sobre o debate de gêneros nas escolas, além de tópicos de igualdade racial, regional e sexual.” O Senado retirou essa proposição e consensualmente aprovou que cada município decidiria sobre a inclusão ou não da ideologia de gêneros e orientação sexual, nos seus planos de educação. A Presidenta Dilma vetou e determinou também que cada município legislaria sobre os temas, causando polêmicas e divergentes opiniões na sociedade. Para alguns, essa retirada foi o resultado de uma articulação religiosa e conservadora [dentro das relações fisiológicas que tratei na subseção anterior, e] que ainda admite o determinismo biológico e cromossômico, além do reforço da tese do patriarcado (GOMES, 2016, pp. 97–98).

Por fim, no bojo de todas as discussões, o que foi apresentado como:

“III - superação das desigualdades educacionais, **com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual**” (grifo meu)

Passou, no sancionado, a ser:

“III - superação das desigualdades educacionais, **com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação**” (BRASIL, 2014)(grifo meu)

Dentre as várias ferramentas linguístico-discursivas que poderíamos usar para analisar essa mudança, está a Teoria de Representação dos Atores Sociais (TRAS) (van LEEUWEN, 2008). No inventário sociossemântico evocado por Van Leeuwen,

esse linguista descreveu um quadro de aspectos lexicogramaticais que marcam a representação dos indivíduos nos textos, tendo por objetivo não só refletir acerca

dos diversos modos por que as pessoas [e outros entes passíveis de serem denominados “atores”] podem ser representadas linguisticamente em nossa sociedade, mas principalmente revelar como as práticas sociais de representação textualmente orientadas funcionam como práticas de manutenção e transformação de poder (MELO, 2013, p. 56).

Ora, fazendo uma rápida discussão levando em conta a TRAS (van LEEUWEN, 2008), podemos dizer **que passou-se de um processo de inclusão dos termos “gênero e orientação sexual” com determinação, ou seja representando as questões de gênero e orientação sexual textualmente de forma clara, para um processo de inclusão por indeterminação, deixando no amplo do “todas as formas de discriminação”.** Essa passagem de uma forma determinada para uma indeterminada faz-nos perceber um processo de apagamento das categorias gênero e orientação sexual. É o processo que o arcebispo do Rio de Janeiro, Dom Orani Tempesta, evoca em mais uma nova escalada contra o que ele chama de “ideologia de gênero”, conclamando os fiéis a irem, inclusive, às vias judiciais se os professores ensinarem a “ideologia de gênero”: “todos estes recursos estão à sua disposição para serem usados em defesa dos seus filhos e da sua família. O que não se pode, diante desses abusos, é permanecer inerte” (TEMPESTA, 2020). O processo evocado é o de lutar contra, calar, não deixar que exista. O termo gênero passa a ser considerado, graças a essa propagação do que seria essa “ideologia”, um termo execrado.

Tal discussão sobre “ideologia de gênero” e sobre o que ensinar nas escolas no que toca à educação sexual não fica apenas no Congresso Nacional, mas se espalha nos Programas Municipais de Educação (PME), que são feitos, como regido em lei, para cada um dos municípios à luz do PNE (GOMES, 2016). Em cada uma das instâncias processos de apagamento como os que foram citados no parágrafo anterior se deram, ou mesmo mais intenso, como em Novo Gama-GO, que, via Lei 1.516/2015, tinha determinado a proibição de qualquer material didático que contenha “ideologia de gênero”, lei que foi, por unanimidade, anulada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por ser inconstitucional (STF, 2020). Como reflete Gonzalez (2017),

hoje vivemos um momento de lutas hegemônicas em que estratégias de relações de força sociais e discursivas têm sustentado a supressão total do conceito de “gênero” nos documentos pedagógico-curriculares. Isto tem sido feito por meio de um discurso ideológico religioso-radical pelo qual operam um deslocamento, nos termos de Thompson (2002), do significado de “ideológico” (sentidos necessariamente favoráveis a assimetrias de poder e processos de dominação) para construir o suposto problema da “ideologia de gênero e outras formas de ameaças à família”, que tenta frear as conquistas em andamento sobre o tema (GONZALEZ, 2017, p. 236).

O STF é a instância, entre os três poderes, que se encarrega de guardar a constituição, interpretando-a. De fato,

segundo o ministro Alexandre de Moraes, "ao aderir à imposição do silêncio, da censura e, de modo mais abrangente, do obscurantismo como estratégias discursivas dominantes, de modo a enfraquecer ainda mais a fronteira entre heteronormatividade e homofobia", a lei municipal contrariou um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Para o relator, a norma viola princípios constitucionais relacionados à promoção do bem de todos (artigo 3º, inciso IV), e, por consequência, o princípio segundo o qual todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (artigo 5º, caput) (STF, 2020).

Podemos inferir, portanto, que para o ordenamento legal do Estado brasileiro, a promoção da luta contra a lgbtfofia é essencialmente democrática e seu impedimento é anticonstitucional, seja no Novo Gama ou no Distrito Federal.

Antes da apresentação de reflexões e discussão de estratégias e reflexões sobre como construir uma escola plural, aberta e democrática, apontando caminhos para essas questões serem superadas, faço parênteses com uma seção que começa com a apresentação do arcabouço teórico-metodológico advindo dos ECD. Nela, também, apresento aprofundamentos sobre decolonialidade e outros pontos teóricos citados no Capítulo 1.

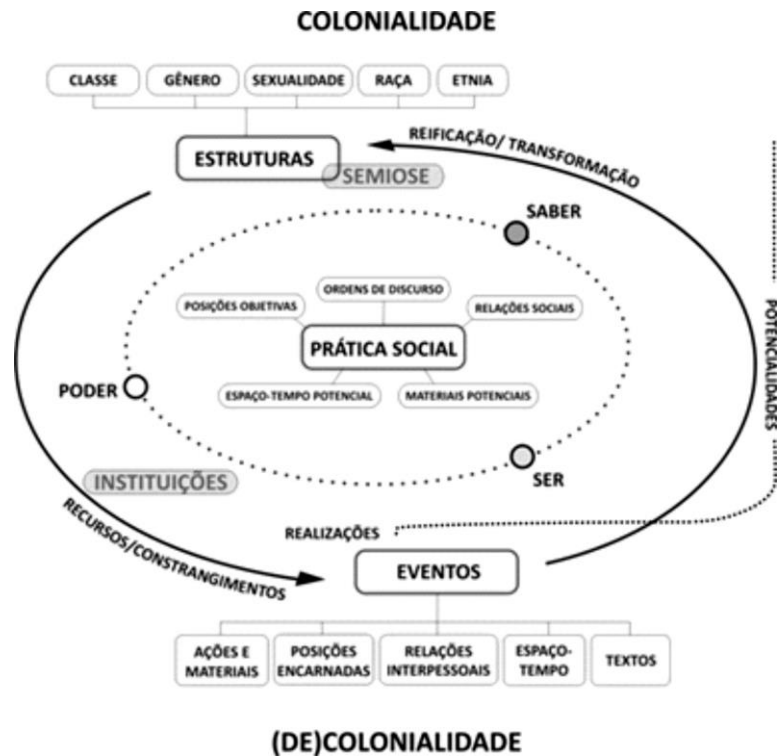
2.1.3 O desenho da pesquisa – aprofundamento de visões teórico-metodológicas

Para começar a aparentar o desenho da pesquisa, aponto que ela pode ser inserida dentro dos chamados Estudos Críticos do Discurso, rótulo que prefiro ao invés de Análise de Discurso Crítica (ADC), como usara em outras pesquisas minhas. É uma escolha feita por autores como Van Dijk (2010), ao falar que “a análise do discurso em si não é um método; antes, constitui um domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplinar distribuída por todas as ciências humanas e sociais” (DIJK, 2010, p. 11). Também Iran Melo faz essa escolha com o título de seu livro: “Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática” (MELO, 2012). É uma ideia parecida com a que apresentam Moita Lopes (2006) e Rajagopalan (2003), ao entenderem a Linguística para além dos limites das ciências da linguagem, trazendo a proposta de uma linguística mestiça. Sendo essencialmente transdisciplinar, como Fairclough (2003) aponta, leva a lógica de uma disciplina ao funcionamento de outra, num processo de recontextualização teórica. As ligações entre as Ciências da Linguagem e as Ciências Humanas são tão arraigadas nesta leitura que não se

conseguem ver fronteiras claras entre uma área e a outra. Assim sendo, adotar Estudos Críticos do Discurso ao invés de Análise de Discurso Crítica, que é um rótulo que está significativamente ligado, histórico-epistemologicamente, a um saber da linguística mais específico, dá um tom de mais maleabilidade, uma possibilidade mais etérea e menos concretizada e concretizante dos saberes relativos a esta área de estudo.

Pela proposta de ECD que apresento aqui, não há uma delimitação entre o que é teoria e o que é metodologia: a exposição teórica tem traços metodológicos e a exposição metodológica tem traços teóricos. Ao mesmo tempo, quando a metodologia é aplicada sobre um determinado objeto, ela gera teoria, ao mesmo tempo que a aplicação teórica produz possibilidades metodológicas. É por isso, repito neste parágrafo, que escrevo este relatório como escrevo, apresentando os pontos dele e, a partir desses pontos, evocando a teoria concernente à temática apresentada. Esta proposta coloca os ECD como uma abordagem teórica-metodológica que se inebria sob um construir ontológico. Ontologia que, como discutido nas apresentações teóricas do capítulo 1, se faz no momento, não tendo fixidez ou concretude: se faz sempre num sendo, como nas dinâmicas de gênero. Seja como for, do mesmo modo que há toda uma história que perpassa o nascimento desta pesquisa, apresento, brevemente, o percurso de desenvolvimento do mapa ontológico que esta tese utiliza para se apresentar metodologicamente. Começo com a apresentação do mapa ontológico proposto por Resende (2019):

Figura 2.2 – Mapa ontológico do funcionamento da linguagem em diálogo com o giro decolonial



Fonte: Resende (2019, p. 32)

Este esquema é um desenvolvimento do que já fora apresentado por Resende (2009, 2012) nas (re)leituras de Bhaskar (1998) e a partir da (re)leitura de autores europeus do campo dos ECD (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, N., 1999; FAIRCLOUGH, 2003; FAIRCLOUGH, N.; JESSOP; SAYER, 2002). Sobre o processo de desenvolvimento desse esquema, destaque-se que ele foi pensado a partir do que Resende já apresentou em sua obra de 2017, ressaltando que o que apresentava

não coincide com a proposta de Chourialaki e Fairclough (1999) nem com o Modelo Transformacional da Atividade Social proposto por Bhaskar (1998): uma reflexão que, embora baseado nas propostas citadas, as recontextualiza em um mapa ontológico distinto [...] além das noções e conceitos fundadores já citados de Harvey, Bhaskar, Chouliaraki e Fairclough – e de suas modificações anteriores em trabalhos meus com Viviane Vieira e Elaine Mateus –, o mapa ontológico que proponho adiante também tira proveito da perspectiva estratificada da realidade social proposta no realismo crítico (RESENDE, 2017b, p. 21).

Dessa forma nós temos a seguinte evolução:

Quadro 2.1 – Momentos da prática social – evolução de mapas ontológicos

(Re)leituras de autores europeus	Recontextualização do mapa ontológico
Resende (2011; 2009, 2012)	Resende (2017a, 2019)
Relações sociais	Relações sociais potenciais
Atividade material	Materiais potenciais
Fenômeno mental (Crenças, valores, ideologias / desejos)	Posições objetivas
	Espaço-tempo potencial
Discurso e semiose	Ordens de discurso (articulações-potenciais)

Fonte: elaboração própria

A prática social neste mapa que apresentei está composta dessas cinco questões evocadas: “os elementos constituintes da prática são elementos de potência, e os elementos do evento realizado são concretizações dessa potência” (RESENDE, 2019, p. 33). **Diferentemente dos modelos e leituras anteriores, este mapa proposto por Resende (2019) ganha a perspectiva de “potencialidades”, isto é, os momentos das práticas sociais não são estanques, mas carregam em si uma certa maleabilidade conceitual que a observação sob o rótulo “potencial” traz.**

Eu não estaria sendo fiel à movimentação epistemológica à qual pretensamente me apresento afiliado se não fizesse também uma leitura desse rico quadro apresentado por Resende (2019) a partir da mesma movimentação que o gerou, repensando decolonizadamente, acrescentando uma visão cuir. Este quadro apresenta dimensões que carregam determinadas fixitudes, algumas formas de concretamente construir identidades, poderes e saberes, mas o cuir não é somente sobre isso, mas sobre um contínuo questionar dessas construções identitárias, corrupção de poderes e questionamento de saberes. **Uma análise cuir necessita ver aquilo que não se vê, enxergar não só as entrelinhas mas ver o que tem do outro lado da folha de papel, rasgar a folha de papel por simples capricho para saber se tem alguma coisa entre um lado e outro e não se lamentar após ter inutilizado a folha de papel para a escrita, porque fica feliz em poder amassar ela em forma de bolinha e brincar de basquete jogando num cesto de lixo ou, ainda, jogando ao chão para os gatos brincarem para lá e para cá com ela. O cuir é sobre reinvenção de corpos, é sobre movimentações potencialmente decoloniais que repensam o mundo, as pessoas, a academia:**

Nem o cuir nasceu na universidade, nem nunca entrará em suas salas de aula de forma pacífica (talvez não entrará de nenhuma outra forma: o cuir é a antítese da universidade, do universalizável, o que o universal deixa cair como dejetos, a cagada do sistema todo poderoso, seu resto em assimilável, ineducável, não escolarizável, indecente, indocente e indiscente é o cuir (CÓRDOBA; SÁEZ; VIDARTE, 2007, p. 78).

O cuir, movimento verbal que é, acarreta uma movimentação de estrangeiridade, podendo ser a concretude do que, por exemplo, Camus (2011) apresenta na personagem Meursault, que é o estrangeiro, personagem-título da obra. Nela, o momento e causa-chave da condenação de Meursault à morte é com a acusação que ele não chorou no funeral de sua própria mãe. Camus, no prefácio de uma das edições, diz:

Eu resumi O Estrangeiro há muito tempo, com uma observação que admito ser altamente paradoxal: "Em nossa sociedade, qualquer homem que não chore no funeral de sua mãe corre o risco de ser condenado à morte." Só quis dizer que o herói do meu livro é condenado porque não joga o jogo (CARROLL, 2007, p. 27).

De fato, Camus tinha uma preocupação com a dimensão do colonialismo francês frente à Argélia. O Estrangeiro é uma obra que fala sobre aqueles que não jogam o jogo, seja sobre um identitarismo nacional ou dissidente de gênero e/ou sexualidade. **O cuir é sobre estar fora do jogo todo o tempo, é sobre ser um estrangeiro, alheio a uma estrutura heterocispatriarcal. É sobre, como falei anteriormente aqui, um contínuo não-ser, uma constante revisão de saberes e o questionamento imenso das estruturas de poder que constroem as dinâmicas de ser e de saber nas quais estamos todes inseridos.** Quanto à inserção do cuir em nossa sociedade, sobretudo na academia,

a passagem do cuir pelas salas de aula é só um fenômeno tangencial, oportunista, contingente, talvez nascido da maior boa vontade, mas que sempre estará em contradição com a instituição, com qualquer instituição, porque não há instituições cuir, nem perto do cuir, nem muito cuir nem pouco cuir, nem mesmo há funcionários cuir, nem o cuir é algo com o qual se brinca. Quando ocorre, quando alguém brinca de ser cuir, sem dúvida lhe terá cravado em si as presas da teoria, que diz como é o cuir, definindo-o, convertendo-o em uma receita e elaborando suas pautas de fabricação, produção, encenação, tempo de cozimento e repetição: o cuir é uma brincadeira, uma forma de s(ab)er, um vício, um ramo de investigação, uma especialidade só para os que se podem dedicar a ele, a partir de uma situação socioeconômica e cultural que permite acessar o cuir a partir de um núcleo privilegiado, um núcleo, um centro que justamente constitui o outro absoluto do que é o cuir, a periferia, o excluído, ao que brincamos de ser, as pessoas sérias, os que temos tempo e a distância suficiente para brincar com eles,

para experimentar ludicamente por uns instantes um sucesso melhor ou pior do que os outros não têm mais remédio que apenas ser, sem brincadeiras, ali na rua. Sim. Na rua, um lugar onde o cuir não é teoria (CÓRDOBA; SÁEZ; VIDARTE, 2007, p. 78).

Relatos de vida como os do professor João Francisco, de Megg Rayara (2017, 2018), de Sara Wagner (2019) e os que falei de mim nesta tese são as dimensões do que vêm a ser o cuir, e muito menos como uma concretude e completamente como uma dinâmica cuir, a dinâmica dos condenados, dos que foram pintados e sempre estarão como estrangeiros. Foi o meu olhar para essas questões que fizeram esta tese ser o que ela é, e é sobre apresentar possibilidades de ser diferente no aspecto escolar, propondo outro ser-escola que esta tese se faz.

Enfim, tomando esses pressupostos, ao se pensar qualquer prática social para se tomar uma determinada decisão de pesquisa, passa-se a observar para além de aspectos fechados, mas as relações em suas potencialidades. E potencialidades essas que atravessam para além das práticas, o centro do mapa, e passam a habitar também todo o restante do funcionamento das questões apresentadas, trazendo uma leitura de transformação social mais adequada ao modelo de Bhaskar (1998), que é mais profundamente processual que um parir estruturas.

É aqui que está presente a perspectiva de decolonialidade, num processo de, dialogando com o Realismo Crítico, se entender os processos entre estruturas e eventos. Se a decolonialidade, busca entender outros procedimentos em termos de construção estrutural, questionando visões canônicas e propondo possibilidades alternativas às narrativas da modernidade, com o questionamento do centralismo europeu e outros, é necessário observar a relação de como os eventos passam a questionar e recompor as estruturas, num processo de encontrar brechas em suas constituições discursivas. Quando em uma pesquisa analítica, é importante levar em conta que

as práticas e processos de colonialidade são parcialmente sustentados por discursos ideológicos, produzidos e legitimados por pessoas e grupos que “lucram” com a colonialidade do poder, do saber e do ser, e organizados em redes de ordens do discurso, com função normativa e reguladora por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas legitimadas. Tomar consciência de tais processos sociais abre possibilidade para a crítica social e a desconstrução das ideologias que sustentam relações de opressão baseadas nas dinâmicas de gênero-sexualidade (VIEIRA, V. C, 2019, p. 98).

Para continuar aprofundando essas colocações de Vieira (2019), passo a outras teorizações sobre o conceito de decolonialidade, para além do que já fora esboçado no capítulo 1 e que venho

tentando construir em prática em alguns de seus aspectos desde o início do meu texto. E em diálogo com a decolonialidade, trago novamente a teoria cuir, tecendo outras ligações entre ambas as visões. No capítulo 1 eu falei bastante sobre os processos de colonialidade do poder, do saber e do ser. Sobre o que vem a ser colonialidade, este é um conceito construído, segundo Mignolo (2007), a partir da emergência da fundação da modernidade-colonialidade. Por sua vez, quando se fala em modernidade-colonialidade, se está falando da colonialidade como esse ente que é uma presa essencial da modernidade, que, por sua vez, não permite a expressão plena do nascimento real dos povos aos quais tocou nos espaços em que lançou raízes. De fato, embora tendo emancipação jurídico-política, os povos colonizados pelas nações europeias não tiveram a emancipação adequada plena, sociocultural, por assim dizer, que lhes permitisse plena liberdade na produção e desenvolvimento de outros imaginários em dinâmicas de linguagens, narrativas, construções político-sociais e demais estruturas culturais possíveis para uma nação (FREITAS, 2018).

Como é impossível voltar no tempo em uma perspectiva cronológica, obviedade que já assinalei em algum momento do primeiro capítulo, para reconstruir um fazer afastado da modernidade, ou mais resistente a ela, a perspectiva decolonial visa “desmanchar” certos nós feitos pelo processo de modernização/colonização. Ela é uma “energia que não deixa manejar pela lógica da colonialidade, nem se crê nos contos de fadas da retórica da modernidade” (MIGNOLO, 2007, p. 27). A metodologia decolonial se caracteriza não exatamente por uma construção histórica, uma reconstrução cronológica por assim dizer, revisionista histórico, mas sim por um olhar o passado a partir do presente (MIGNOLO, 1995). Discutindo sobre teoria cuir¹⁷, em Rodrigues e Melo (2018), nós apontamos um processo semelhante:

ao colocar questões como a de que a história do sujeito não está escrita, no sentido de o presente ser o fruto do passado, mas o passado ser fruto da observação feita a partir do presente (o passado da pessoa pode mudar a partir do presente dela, a partir do processo de resignificação do passado a partir do que o presente coloca) (RODRIGUES; MELO, 2018, p. 169).

Um dos exemplos desse deslocamento epistemológico que propicia um reanalisar da própria história está na proposta de Dipesh Chakrabarty, em seu livro *Provincializing Europe* (CHAKRABARTY, 2000). Ele propõe, literalmente, um processo de provincialização epistemológica da Europa:

¹⁷ Será tratado do tema mais à frente, seção 2.2.

a categoria de ‘provincializar a Europa’ remete à desnaturalização das narrativas eurocentradas, evidenciando a paroquialidade e historicidade de modalidades de pensamento, de ordenamentos políticos e de práticas sociais que se esgrimam como universais. [...] Provincializar a Europa significa, de forma mais específica, deslocar a Europa do centro da imaginação histórica, epistêmica e política. Este deslocamento implica um redesenho das genealogias eurocentradas e intra-europeias da ‘modernidade’: a ‘ciência’, o ‘cidadão’, a ‘nação’ ou o ‘Estado’ (RESTREPO, 2007, pp. 293–294).

Chakrabarty evoca essa necessidade de encontro conosco mesmo, numa dimensão de encruzilhadas de identificações, na qual devemos, enquanto brasileiros, olharmos no espelho. Para consolidação desse processo, autoras como

Lugones (2007) propõe construir um feminismo decolonial capaz de construir categorias representativas dos não-ditos da modernidade-colonialidade no que diz respeito ao gênero social, fazendo a intersecção entre raça-classe-gênero-colonialidade e propondo o conceito de sistema colonial/ moderno de gênero, como parte da colonialidade do poder (VIEIRA, V. C, 2019, p. 93).

Neste movimento, sob as noções de Preciado (2011, 2017, 2018, 2019), o que, enquanto política de gênero / sexopolítica, parafraseando Chakrabarty, dizemos **que Preciado propõe uma provincialização cisheterossexual: enquanto nós estivermos na observação dos modelos heterociscentrados enquanto modelo-metrópole e nós, dissidências de gênero e sexualidade, como provincialidades, buscando ser o que a província é, nunca seremos aquilo que de fato somos enquanto potência.** A provincialização cishétero pressupõe um processo de equalização, muito mais que a compreensão do “ser lésbica é normal, ser gay é normal, ser trans é normal”, que levaria a uma associação à categoria heterocis, tendo por subtendido que “a lésbica é normal COMO A MULHER HÉTERO”, não atinge os fins que a teoria propõe. A proposta, como já expresse desde o primeiro capítulo, é efetivamente o reconhecimento de uma multidão cuir. E, claro, isso vale não apenas para a questão gênero-sexual, mas para todas as possibilidades interseccionais que atravessam-nos enquanto sujeitos. No quase grito de Rufino, dada a contundência de suas palavras,

expurgamos o espírito guerreiro dos tupinambás, habitantes de nossas terras, para nos convertermos à complacência e à resignação do ethos cristão-católico; porém, vos digo que os tupinambás continuam a baixar nos nossos terreiros, saravando as nossas bandas, preparando nossos corpos para a batalha. Haveremos de reivindicar as nossas lutas ancestrais para que essas nos inspirem nas demandas do hoje. Nesse sentido, me arrisco na amarração do seguinte verso: não há

enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva. Assim, a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social na vida comum, é, logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário. Por mais contundente que venha a ser o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade com a vida (RUFINO, 2019, pp. 6–7).

Reitero que a opção decolonial não tem ojeriza ao colonizador, ela não o expulsa, necessariamente. Ela, em verdade, senta e dialoga com ele, expondo as limitações da colonização para falar sobre aquele que é colonizado. Esse reelaborar exige radicalidade e revolucionariedade, por assim dizer, talvez endurecendo contra as instâncias colonizadoras, mas não perdendo a ternura e a humanidade na sua mais profunda realização: a presença da ternura, por si só, dentro de um mundo de tendências iluministas com opacidades de sentimentos, é, em si, um ato revolucionário decolonial. O pensamento decolonial é, dessa maneira, este processo de uma nova observação do que pensou Mignolo ao chamar sua construção teórica de “pensamento fronteiriço”:

o pensamento fronteiriço, desde a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista. O pensamento fronteiriço é o pensamento que afirma o espaço de onde o pensamento foi negado pelo pensamento da modernidade, de esquerda ou de direita (MIGNOLO, 2003, p. 52).

Ballestrin (2013, p. 106) explica que “o pensamento fronteiriço resiste às cinco ideologias da modernidade: cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo”. Resgatando parte da conceituação que fiz de ideologia no primeiro capítulo, as formas simbólicas às quais Thompson (2011) se refere e que se analisam nesta tese são as formações semiótico-linguísticas que estabelecem e sustentam a dominação. Dessa maneira, reitero que não estamos tratando de uma concepção neutra de ideologia, quando apresento o conceito, mas de uma noção crítica, que considera que “o fenômeno caracterizado como ideologia - ou como ideológico - é enganador, ilusório ou parcial” (THOMPSON, 2011, p. 73). Em suma, ideologia são as formas de dominação que uma determinada construção exerce sobre outra.

Ideologias podem se manifestar a partir de narrativas que, no jogo de poder, disparam os mecanismos de dominação: esse é o caso das cinco narrativas, ou macronarrativas, evocadas por

Ballestrin (2013) – cristianismo, liberalismo, marxismo, conservadorismo e colonialismo, sendo todas as cinco relacionadas, criadas ou transformadas pelos processos inerentes às dinâmicas de modernização. Seja como for, “o pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (quer dizer, da matriz colonial de poder)” (MIGNOLO, 2007, p. 30), num processo de construção de uma outra realidade que fosse mais acertada para os povos que outrora foram colonizados, num processo de construção / procura / descoberta de macronarrativas para os povos colonizados, para além do foi construído a partir da visão do europeu (MIGNOLO; WALSH, 2018), nos processos de desconstrução e reconstrução de narrativas-teorias, inclusive trazendo as narrativas-teorias criadas sob o ponto de vista colonizador, se for o caso de serem úteis para a elaboração de nosso próprio olhar sobre nós mesmos, no processo de diálogo e não ojeriza e expurgo, como já citado.

Entendo que não é o caso de perdermos tempo negando o legado europeu ou questionando a validade de teorias pelo simples fato de serem importadas – não, ao contrário: devemos nos aproveitar dos recursos já existentes. O que importa é mantermos a vigilância crítica não só da validade de teorias e discursos poderosos a nossos contextos locais, mas também da própria coerência interna dessas teorias. E assumirmos a ousadia de propor novas e diferentes reflexões (RESENDE, 2010, p. 194).

É sobre um processo das encruzilhadas, do encontro de saberes e versões, de entendimentos, afetos, identidades e querer múltiplos e multiplicados. Estas

encruzilhadas nos apontam múltiplos caminhos, outras possibilidades. Assim, a compreensão acerca da política emerge também como um saber na fronteira, angariando os espaços vazios, praticando as dobras da linguagem e escapando dos limites propostos por razões totalitárias. Por aqui, a poética é política, emergem outras formas de dizer que reivindicam outro senso. Revela-se a dimensão lúdica da vida e o caráter cruzado das invenções praticadas nas travessias da encruza transatlântica (RUFINO, 2019, p. 86).

Se o pensamento decolonial apresenta como objetivo central a decolonialidade do poder, um dos modos de construir essa decolonização se dá pelo desatar do nó da colonialidade do saber: “a colonialidade se transfere do âmbito do poder para o campo do saber, construindo a colonialidade do saber que age de forma a manter a hegemonia eurocêntrica como perspectiva superior do conhecimento” (SILVA, F. P. Da; BALTAR; LOURENÇO, 2018, p. 70). Como já exposto anteriormente, a criação de um outro imaginário é um dos marcos de uma

dinâmica decolonial. Efetivamente,

para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como nos disse Walter Mignolo, o fato de os gregos terem inventado o pensamento filosófico, não quer dizer que tenham inventado O Pensamento. O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens (LANDER, 2005b, p. 3).

De fato, **é na centralidade entre as estruturas e os eventos está a prática social**, como já apresentei e como o mapa conceitual apresentado revela. Como já apresentei no Capítulo 1, com o modelo transformacional de Bhaskar (1998), quando eu trato de estruturas eu quero dizer as condições mais fixas e abstratas dos eventos. Já quando trato de eventos, quero falar das situações concretas estruturais. A prática social se coloca entre a estrutura e o evento, como mediadora entre uma e outra instância. Os eventos tanto reforçam quanto questionam a estrutura, ao passo que a estrutura permite que os eventos aconteçam ou o constrem. É este ponto, esse modo de observação teórico-metodológico, que trata esta tese.

Neste dialogar de tantas instâncias teóricas, envolvendo os ECD e a decolonialidade, Vieira (2019, pp. 99–100) constrói um quadro que pode ser entendido como resumo de partes do que apresentei aqui enquanto relações entre os ECD e os estudos decoloniais. Nele constam as categorias que usarei para leitura das conversas-entrevistas que tive com meus copesquisadoras quais listo:

Quadro 2.2 – Categorias de análise na recontextualização entre os ECD e a decolonialidade

Dinâmicas da (de)colonialidade	Discurso nas práticas sociais	Momentos de ordens do discurso	Principais significados do discurso	Movimentos e categorias analítico discursivas
(De)colonialidade do poder	Modos de agir e interagir	Gêneros discursivos	Significado acional/relacional	Intertextualidade, relações semânticas, comportamentos e performances, articulação discursiva
(De)colonialidade do saber	Modos de representar e projetar aspectos do mundo	Discursos	Significado representacional	Interdiscursividade/recontextualização, representação dos atores sociais
(De)colonialidade do ser	Modos de ser e identificar	Estilos	Significado identificacional	Sistema de avaliatividade (atitude, engajamento), metáforas

Essas categorias são as que já ajudaram, preliminarmente, a ler a voz de João Francisco ao final do primeiro capítulo. O próximo capítulo retomará a narrativa da pesquisa, e estas categorias, à necessidade de uso de cada uma delas para a leitura discursiva das conversas-entrevistas, serão evocadas e explicadas de acordo com a necessidade.

Quanto à classificação sob enquadramentos de manual metodológico, este relatório pode se classificado sob alguns “rótulos”. No entanto, **ressalto que a rotulação dele não será perfeita, uma vez que este trabalho buscou vir da experiência para a teorização, exatamente na proposta do movimento decolonial que evoco enquanto forma de observação e prática, e de forma alguma veio com a prática de vir de um manual em direção à prática de pesquisa, assim escapando de rotulações fechadas e estanques, inserindo-se mais nos processos que nas estruturas concretas, imóveis e clássicas.** Seja como for, nos moldes do que apresenta Desgagné (2007), esta pesquisa atendeu aos **três requisitos básicos para se dizer colaborativa**, embora apresente alguns aspectos de outros enquadramentos teóricos. Sobre a classificação enquanto

colaborativa:

- a) **Esta pesquisa apresentou uma co-construção de conhecimento entre pesquisador e docentes**, uma vez que nas nossas conversas-entrevistas partilhamos nossos saberes e pudemos já previamente tecer ligações entre o PDE e o PMI e mesmo para além de nossas conversas-entrevistas, uma vez que obviamente conversamos fora das conversas que servem de análise neste relatório;
- b) **Esta pesquisa associou atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional**, uma vez que é uma pesquisa de docentes com docentes, em uma escola, visando a requalificação das práticas docentes de todas as pessoas envolvidas;
- c) **Esta pesquisa exerceu uma mediação entre a comunidade de pesquisa e comunidade docente**, já que os conhecimentos construídos foram fruto da aproximação entre a comunidade de pesquisa e dos copesquisadores.

Como apresentei no primeiro capítulo, as maneiras como as intervenções e colaborações se deram demonstram uma dupla faceta: para mim, se tratando de uma atividade de pesquisa; para os copesquisadores, uma oportunidade e ocasião para refletirem sobre a sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, eu sou professora. Dessa forma, **também esta pesquisa foi uma ocasião para que eu reflita sobre minha própria prática pedagógica e as copesquisadoras, duas delas, também estavam em processos de doutoramento ou mestrado**. Assim, nos completamos, de tal modo que fica difícil definir quem é pesquisador e quem não é, porque somos todos pesquisadores, inclusive pelo simples fato de sermos docentes, como aponta Freire (2009). Além do que, como já abordado, uma das superações necessárias da colonialidade é a de que há uma separação entre o “objeto”, e o “pesquisador”, e é necessário superar porque é uma falácia discursiva, ao menos quando se trata de pesquisas em ciências humanas.

Em princípio, diríamos que uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado (DESGAGNÉ, 2007, p. 9).

Sinto que os meus copesquisadores também me orientaram, tanto quanto minha própria orientadora o fez. O campo de pesquisa me ensinou, me trouxe pela mão e me guiou para que este relatório pudesse ser produzido por causa da pesquisa que construímos juntos. As aulas que tive em cada uma das conversas-pesquisa que tive, tanto quando na sua execução quanto nos processos de análise, tornaram-me mais que uma nova docente, mas uma nova pessoa em processos de recontextualização de minha prática docente e de vida.

A problemática da pesquisa já foi apresentada no Capítulo 1. Retomo ela aqui para ser reapresentada juntamente aos objetivos de pesquisa e às perguntas de pesquisa, que deles derivam e que a pesquisa pretendeu responder:



Quadro 2.3 – Problemática de pesquisa x

Objetivos x Perguntas de pesquisa

Problemática de pesquisa		
As percepções dos copesquisadores sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola		
	Objetivos de pesquisa	Perguntas de pesquisa
Objetivo geral	Identificar as percepções dos copesquisadores sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola, dentro dos processos próprios da aplicação do Projeto Diversidade na Escola e do Programa Mulheres Inspiradoras.	
Objetivos específicos	Investigar como são construídas e discursivamente recontextualizadas e (re)articuladas na escola as dinâmicas relativas às dissidências de gênero e sexualidade na escola	Como são construídas e discursivamente recontextualizadas e (re)articuladas na escola as dinâmicas relativas às dissidências de gênero e sexualidade na escola?
	Investigar como a escola planeja e executa as ações pedagógicas que tematizam gênero e sexualidade.	Como as ações pedagógicas que tematizam gênero e sexualidade são planejadas e executadas?
	Identificar como a equipe pedagógica e os docentes avaliam as questões relativas à sexualidade e gênero trabalhadas no meio escolar	Como a equipe pedagógica e docentes representam e avaliam as questões relativas à sexualidade e gênero no meio escolar?

Quanto às informações que construí para esta pesquisa, assim estão elencadas, tendo as pessoas copesquisadoras, alguns levantamentos documentais que auxiliam no diálogo com os entes envolvidos:

Quadro 2.4 – Construções da pesquisa

Conversa-entrevistas	Copesquisadores		
	Copesquisador 1	Professor de Ciências	João W. Nery
	Copesquisadora 2	Coordenadora atual	Erica Thawany
	Copesquisadora 3	Diretora atual	Dandara dos Santos
	Copesquisador 4	Ex-coordenador da escola	João Francisco dos Santos
	Copesquisador 5	Eu	
Agente de pesquisa	Copesquisador 6	Escola do Amanhã	
Informações documentais	Texto do Projeto do PDE		
	Texto do Projeto do PMI		
	Produções e relatos orais e escritos do PMI e do PDE		

Sobre os pseudônimos das copesquisadores, escolhi como forma de homenagem a pessoas transexuais que em sua atuação marcaram de alguma forma o seu entorno, os quais eu detalho abaixo, juntamente com o agente de pesquisa:

1. **João W. Nery** foi o primeiro homem a realizar a cirurgia de redesignação sexual no Brasil, autor do livro *Uma Viagem Solitária* (NERY, 2012) e referência no movimento transmasculino brasileiro. O Professor de Ciências apresenta-se na entrevista-conversa como um homem cis branco heterossexual.
2. **Erica Thawany** é a primeira transexual de Santa Cruz do Capibaribe, em Pernambuco, minha cidade natal, a realizar a mudança de nome de registro e cirurgia de redesignação sexual (LIMA, 2018), passando a ser um nome de força que conseguiu superar as barreiras de toda uma sociedade preconceituosa e complexa em suas singularidades como é a santacruzense. A Coordenadora, que exercia a função à época da pesquisa, apresenta-se na entrevista-conversa como uma mulher cis negra, heterossexual.
3. **Dandara dos Santos** foi uma travesti assassinada em fevereiro de 2017 em Fortaleza-CE. Seu caso teve ampla repercussão e é símbolo de resistência trans no Brasil e no mundo, ao ser morta a tijoladas, pedradas e pauladas, em cima de um carrinho de mão, por várias pessoas, enquanto um deles filmou tudo para postar nas redes sociais (JESIS *et al.*, 2018). A Diretora da escola apresenta-se na entrevista-conversa como uma mulher cis branca, heterossexual

4. **João Francisco dos Santos**, mais conhecido como Madame Satã, é um dos nomes mais importantes da boemia carioca do século XX (GREEN, 2003), transformista que nem uma tese inteira apenas para ele daria conta de traçar suas idiossincrasias, algo talvez alcançado em seu filme na interpretação de Lázaro Ramos (AÏNOUZ, 2002). O ex-Coordenador, em nossa conversa-entrevista, diferentemente de Madame Satã, que era uma pessoa de pele negra, apresenta-se como um homem cis branco, homossexual.
5. **Me apresento como copesquisadore também.** Como você que me lê pode ver, apresento minhas histórias mescladas a tudo que apresento, num construir teórico a partir das minhas experiências de vida. E apesar da obviedade de eu ser também copesquisadore, dado que essa é a “minha tese”, eu quis me colocar aqui, frisando-me em último lugar, os outros todos acima de mim, uma vez que entendo-nos quase em real pé de igualdade.
6. **Apresento como copesquisadora 6 a própria Escola do Amanhã.** Inquieta-me pensar a Escola como “campo de pesquisa”, como tradicionalmente poderia ser vista. Não é. Pelo contrário, a escola é o grande ente, agente de pesquisa. Minha perspectiva de educação não permite que a escola seja um simples campo, espaço, local, mas ela é cheia de vida, a ponto de construir coisas, de nas mãos e ações de faxineiros, porteiros, merendeiros, professoras, diretoras, coordenadoras, responsáveis, estudantes, pedreiros, supervisores e quaisquer outras pessoas que vivem a escola tecer movimentos, seja de transformação ou de repetição de estruturas e ideias.

Eu chamo o produto do diálogo com os copesquisadoras de conversa-entrevista, ou entrevista-conversa, dado que foram processos de entrevistas semi-estruturadas, nas quais “a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida” (MANZINI, 1990, p. 154). É feito um roteiro prévio que pode ser modificado no momento da pesquisa. Prefiro chamar de conversa dado o ambiente de informalidade no qual as falas se deram, permitindo que mais outros temas surgissem e fossem apresentados, num diálogo livre entre mim e os outros copesquisadores, cada um à sua vez. Seja como for, as conversas-entrevistas sobre o PDE foram balizadas pelos seguintes pontos:

- A ideia do projeto e da escola sobre gênero;

- Como você se vê dentro das atividades da escola sobre gênero e sexualidade;
- Quais as suas impressões quanto aos estudantes diante dessas discussões;
- Quais as suas impressões quanto aos docentes diante dessas discussões;
- Quais as suas impressões quanto a si mesmo diante dessas discussões.

A ordem de resposta ou o modo de responder, bem como todos os assuntos extras trazidos foi decidido por cada um dos copesquisadores, comigo tentando guiar da primeira à última, mas deixando que falassem a partir do que iam sentindo que deveriam dizer, o que levou a processos de inversões das ordens por parte de alguns deles e inserções de outros temas, inquietações, críticas e ponderações diversas.

Sobre a escola onde foi feita a pesquisa, para além dos procedimentos éticos de anonimato, o fato de não revelar aqui o nome da escola faz parte de uma escolha teórica, inclusive. A escola que foi palco dessa experiência de pesquisa, para além da escola física que me acolheu, gostaria de desenhá-la como um espaço etéreo. Por isso a chamo com o codinome Escola do Amanhã. O PDE é fruto dela, e ela merece todos os louros e prêmios, que inclusive ganhou vários, mas deixa-la anônima, repetindo, para além da ética, é para que você que me lê possa entender que ela pode ser qualquer escola. **O PDE não foi desenvolvido nela porque ela está em uma determinada comunidade ou região do país, ou porque um brilho de luz divina veio a ela ou anjos desceram do céu e indicaram o caminho a seguir. Não. O PDE foi desenvolvido nela porque pessoas ficaram sensibilizadas pelos processos de preconceito enfrentados por docentes e estudantes e resolveram fazer algo na intenção que esses fatos não mais se repetissem.** Não foram anjos que construíram o PDE. Anjos, inclusive, seres etéreos em suas formas clássicas de representação mitológica, talvez não fossem capazes de fazer um projeto como o PDE, porque é uma ação, uma iniciativa, uma construção, um projeto repleto de humanidade, como todo processo educacional, de toda e qualquer escola, também é. Educação é feita por pessoas e para pessoas; esta tese é comprometida com uma educação que sempre tenha isso em mente e seja, até o limite de suas forças, humanizada e humanizadora. **O palco que esta tese observou é menos o palco X ou Y do lugar Z: o palco observado, exatamente, é o palco da ação das pessoas que falam, pensam, fazem e se inquietam diante da realidade que veem.** Quanto ao PMI, por sua vez, ele também chega na escola para somar às atividades de construção e prática que se propõem a se decolonizar, repensando e refletindo a si mesma.

2.2 A escola: decolonialidade, gênero e educação

A escola é um ponto, um espaço chave para decolonização dos saberes, enquanto ente vivente que é. A formação de uma pedagogia decolonial enseja

metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (WALSH, 2013, p. 19).

Paulo Freire reflete sobre a necessidade de revisitar, de reinventar, de reorganizar o que se compreende enquanto processo educacional. A proposta é de uma pedagogia holística, que enxergue por completo a pessoa e se comprometa com a sua construção:

um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (FREIRE, 2009, p. 30).

A construção de uma autonomia da pessoa é parte do foco da proposta pedagógica freireana, que “em seu entendimento global [...] sempre enfatiza que este [a decolonização] é o importante estágio inicial da transformação - aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas” (HOOKS, 2013, p. 67). **E como não há como ter resultados diferentes se repetimos as práticas de sempre, é preciso repensar a educação:**

a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 37).

A educação bancária é justamente a educação colonizadora, que impõe, deposita o saber, sem que haja uma reflexão sobre o que se ouve e se aprende. Um fazer diferente pressupõe “pedagogias que incitam possibilidades de estar, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e saber de outro modo, [sendo] pedagogias encaminhas desde em direção e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intento decolonial” (WALSH, 2013, p. 7). Paulo Freire sugere, acima de qualquer coisa, uma prática de educação democrática e igualitária neste processo de reinvenção, uma pedagogia do humano PARA O humano, não do humano SOBRE o ser humano: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2009, p. 13).

Note-se que Paulo Freire escreve sobre educação bancária nos anos 70. Estamos em 2021, algo como 50 anos depois, discutindo educação bancária. Se ficarmos apenas no currículo dito clássico, que poderia ser definido como uma espécie de conjunto de conhecimentos fornecido pelos sistemas educacionais (SILVA, 2004), já teríamos muitas coisas a (re)pensar diante dessas questões a resolver com essa denúncia freireana da educação bancária. Se pensarmos em concepções como o currículo oculto, ou seja, “aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2004, p. 78), uma proposta decolonial de educação se torna um trabalho gigantesco¹⁸.

Se é a partir da decolonialidade do saber que eu olho para minha pesquisa, como um todo, no específico eu trato da colonização dos corpos. Quando Paulo Freire denuncia que o sistema educacional busca sempre manter o *status quo*, as coisas da maneira como são postas, numa perspectiva de reprodução e não de revolução, ele apresenta que acontece também uma interdição dos corpos:

O educador não pode passar por cima dos desejos, não pode escondê-los, não pode traí-los, não pode punir os desejos, nem punir os que desejam. O que a pedagogia tem de fazer é compreendê-los, tentar ver os caminhos de solução legítima para eles. Ao abafá-los, negá-los ou discriminá-los estamos interditando o corpo (FREIRE, 1997, pp. 268–269).

É certo dizer que o currículo dito oficial, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), escrito há mais de 20 anos, **chega a abarcar uma certa pedagogia do**

¹⁸ Na seção 2.2 seguimos sobre currículo, expandido as questões que já começaram a ser postas aqui.

corpo para a escola, mas com uma série de restrições sobre as dinâmicas do corpo. Como colocam Vieira e Gonzalez (2017), **os PCN não abarcam os que não se circunscrevem à heterocisnormatividade, sendo parte instrumental da colonização dos corpos no ambiente da escola.** Sobre isto, ainda, Freire diz que

no fundo a sexualidade, sem querer chegar a nenhum reducionismo, tem muito de centro de nós mesmos. Uma coisa é a sexualidade do fenômeno vital, do animal. A outra é a sexualidade que se inventa, que vira jogo, que vira brinquedo. O estudo da sexualidade não pode ser reduzido à pura descrição fisiológica do corpo. É, sobretudo, um grito em torno do direito de gozar. Eu nunca tinha dito isso. Foi bom dizer (FREIRE, 1997, p. 269).

A educação lida com pessoas. Muitos educadores e educadoras esquecem desse ponto essencial. Pessoas têm prazer, corpos têm prazer. Pessoas têm corpos. As histórias de vida de cada um dos estudantes que passa pelas nossas salas de aula é o de mais sagrado que um educador e educadora pode tocar. E

quem fala de corpo fala de história de vida. Das marcas que cada um traz consigo. [...] Aqueles que trabalham com educação deveriam ter como desafio principal educar sua ação, seu corpo, na direção da vida. Educação deveria ser sempre vida e nunca morte. Mas para ser vida e não morte temos de acreditar que somos capazes de aprender, de criar, de amar, de sonhar, de desejar, como também de odiar e de se rebelar. Tudo isso tem a ver com a forma como o corpo de cada um foi marcado, com sua história de vida, que deve ser resgatada para poder ser entendida, transformada e enriquecida (DOWBOR, 2008, p. 47).

Trago, em diálogo com Dowbor, novamente a voz de João Francisco, copesquisador desta tese com o trecho do relatado do primeiro capítulo, sobre a maneira que a escola marca os corpos dissidentes de gênero e sexualidade:

Excerto 2 - João Francisco dos Santos

A homofobia marca o corpo da gente, como a educação marca o corpo do outro. Ela me marcou nessa proporção. Eu demorei tempos para me resgatar, eu fui resgatado pela universidade. Por isso que o governo tem tanto medo da universidade, porque ela nos liberta. E o Programa de Gênero e Diversidade na Escola da Universidade de Brasília me libertou. Não me libertou ainda da inflamação do cóccix, mas me libertou de todo tipo de clausura, de todo tipo de

armário, de todo tipo de medo. Medo, não medo, medo do outro eu tenho, porque a gente vive numa sociedade muito violenta, mas não tenho medo do que eu sou, não tenho medo do que eu sinto, não tenho medo do que eu sonho, não tenho medo do que eu quero.

Quero ressaltar novamente que estamos falando de corpos, de corpos marcados como o de João Francisco, no excerto acima, que se libertam quando numa dimensão de educação diversa da dita tradicional ou que carregam reproduções de estruturas heterociscentradas, como apresentam os PCNs. Se a fala de João Francisco fala das pessoas, um outro ente da pesquisa, a própria escola, é apresentada no excerto abaixo, de Dandara dos Santos (este excerto, um trecho maior, será apresentado no capítulo 3):

Excerto 3 - Dandara dos Santos

A mesma coisa com o João Francisco, porque se ele tivesse só falado, se eu tivesse falado desse tema não tinha sido a mesma coisa, do que falar desse tema, se expor, se colocar como ele fez, se colocou, colocou situações que ele sofreu, situações que amigos sofreram, coisas que ele fala ali na hora, e aí fez com que outros professores comesçassem a trocar e no início não foi fácil a fala, não foi fácil quando ele começou a discussão. Tinha gente que não ficava, ia tomar água, não voltava, aquela coisa, mas foi feito. Foi... **Olha, essa discussão foi importantíssima pra gente, porque hoje, se essa Escola do Amanhã também tem essa relação, é porque hoje não temos essa matéria, porque hoje ta incorporado na gente.**

A escola tem corpo. O “na gente” que Dandara menciona é o próprio corpo-escola, o coletivo de pessoas. Isso fica claro quando ela apresenta, aqui, as primeira ações associadas ao PDE, com as falas de João Francisco, tendo a força que a fala dele tem, cheia de suas angústias e marcas no corpo, como ele disse acima: essas ações foram feitas enquanto formação para a escola, que depois incorpora essas dinâmicas de formação dos saberes em si, na própria escola, que deixa de ter ações específicas voltadas para uma disciplina, que no caso era PD (Parte diversificada do currículo escolar) para ser parte da própria dinâmica da escola como um todo. **A metáfora do “incorporar” traz a ideia de literalmente formar um corpo, materializar todas as ideias apresentadas por João Francisco, recontextualizando dores advindas da homotransfobia em possibilidades de construção de uma escola cada vez mais voltada para aspectos de libertação**

das pessoas.

E, enfim, se estamos falando desse processo de decolonização, de mudanças de estruturas, precisamos conversar novamente com bell hooks em sua ideia novamente trazida, quando diz que “a teoria pode ser um lugar de cura [ao mesmo tempo que] a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (HOOKS, 2013, pp. 85–86). **Ela também reflete sobre as políticas do corpo, nessa estrutura na qual estamos todos inseridos e que interdita corpos:**

Entrando na classe determinados a apagar o corpo e nos entregar à mente de modo mais pleno, mostramos por meio do nosso ser o quanto aceitamos o pressuposto de que a paixão não tem lugar na sala de aula. A repressão e a negação nos possibilitam esquecer e, depois, buscar desesperadamente nos recuperar, recuperar nossos sentimentos e paixões, em algum lugar isolado - depois da aula (HOOKS, 2013, p. 254).

Eu friso: **depois da aula**. E aqui voltamos à discussão sobre o currículo, sobre aquilo que o currículo oficial não traz, ou traz de maneira limitada, como citado quando na crítica aos PCNs, parágrafos atrás, e sobre aquilo que o currículo oculto abarca. Contribuir com o pensamento e propostas de como decolonizar essa estrutura, em específico, é um ponto fulcral desta tese, que será apresentado, junto a outros pontos, na seção seguinte.

Para tal esforço inicial de decolonização, é preciso, para além de superar as limitações que o currículo oficial apresenta e observar o currículo oculto, essencial para compreensão das pessoas sendo pessoas no ambiente escolar, para além dessas duas concepções de currículo, oficial e oculto, é preciso olhar para o currículo indomável que, brotando das relações construídas no currículo oculto, tem tanto a potencialidade de contribuir para o currículo oficial quanto, ainda que possa não lhe ser permitida oficialmente essa contribuição, tem a potencialidade de sabotar qualquer oficialidade. **O currículo indomável grita nos espaços da escola e ao redor dela: esta concepção de currículo pensa para além da sala de aula, abarca a pessoa em sua expressão de corpo, a partir de sua própria experiência subjetiva, com a construção máxima possível de espaços de liberdade para o ser, decolonizando seus saberes e seu ser, em suas expressões de poder.**

Um pensar sobre o currículo indomável não aceita um perguntar sobre como se deve fazer para inserir, nas práticas didático-pedagógicas, as discussões de negritude ou discussões cuir: **pensar sobre o currículo indomável exige olhar para a escola, para todas as pessoas que se**

interpenetram nos espaços escolares, observando como todos esses elementos já estão lá e permitindo que eles venham à superfície da escola, dentro da disciplina e da ética que compõem o processo de libertação / decolonização das mentes, das práticas de poder, das expressões identitárias, dos corpos e, enfim, do ser humano, de todos os seres humanos que transitam nos espaços pedagógicos, em suas integralidades. É como a prática de Paulo Freire, quando, retratando um de seus trabalhos, diz que, na prática sociológica que seu fazer pedagógico propunha, no contato com a comunidade real e em funcionamento, “antes eu ‘falava para’ os pescadores, depois esse falar virou ‘falar com’ os pescadores. Porque eu usava todas as metáforas que tinha aprendido na praia com eles” (FREIRE, 1997, p. 270).

Projetos como o PMI e o PDE permitem abertura potencial para este currículo indomável existir oficialmente na escola, uma vez que olham para as pessoas como pessoas e além, nas suas potencialidades de construção: este é o traço revolucionário que ambos os projetos têm e que faz com que o diálogo entre ambos tenha uma potencialidade de mudanças que geram novas modificações, num moto-contínuo gerador de reflexões e modificador de estruturas de opressão. **É nas encruzilhadas visitadas pelo PMI e pelo PDE, em suas intersecções entre os projetos.**

3 CAPÍTULO 3 – OS PROJETOS E OS DIÁLOGOS

Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação.
bell hooks

Neste capítulo eu vou apresentar os dois projetos analisados nesta pesquisa: o PMI e o PDE. Até este instante, foquei apenas no PDE, mas para chegar a ele a estrada que me levou foi o PMI. Retomarei neste capítulo uma escrita mais à guisa de narrativa, apresentando o PMI como um todo para, na sequência, narrar meu encontro com ele, através de minhas notas de campo, com a formação na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), o encontro com a Professora Erica Thawany, a ida à escola de pesquisa e a descoberta do PDE. Passo ao “cartão de visitas” do PMI. Ao longo das análises eu vou apresentando com mais profundidade o que quero dizer por currículo indomável, em contraste com o apresentado como currículo oculto. Ainda, em termos de teoria, este capítulo vai tratar de aprofundamentos sobre a teoria do currículo, recontextualização, interdiscursividade, ordens de discurso, bem como outras dimensões da teoria discursiva tributária a Fairclough ou relidas pelo linguísta. Para além disso, trato também de metáforas.

“O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2004, p. 78). **O primeiro capítulo, em suas três seções, apresentou aspectos do currículo oculto. Em nenhum momento as escolas ensinaram as violências que eu sofri, as que os trabalhos que Megg Oliveira relatou e as que João Francisco trouxe na seção 1.3: todas elas foram aprendidas nas dinâmicas ocultas do currículo, que são tão, ou mais fortes em alguns casos, que o próprio currículo oficial.**

Tanto o Currículo Real, Oficial (explicitamente) e o Currículo Oculto (implicitamente) têm poder socializador na escola, pois certas práticas e rituais escolares moldam e fabricam consciências. A escola legitima a divisão social, racial e sexual do trabalho, uma vez que o conhecimento escolar é distribuído de forma desigual, conforme os diferentes grupos e classes sociais. A distribuição dos Currículos Ocultos também é diferenciada, de acordo com a classe social, a raça ou etnia e o sexo da clientela. Assim, inculcam-se diferentes atitudes e

características de personalidade, de acordo com os diferentes grupos e classes sociais (LOPES SILVA, 1966, p. 5).

Para as pessoas transexuais, por exemplo, o currículo oculto é profundamente violento. Para as pessoas trans não-binárias, é ainda pior. Isso porque o currículo oculto reside em diversos âmbitos dentro da escola, até nos mais aparentemente triviais, e triviais porque não incomoda a cisheteronormatividade: o banheiro. Preciado aponta que

na porta de cada banheiro há um único sinal, uma interpelação de gênero: masculino ou feminino, damas ou cavalheiros, chapéu masculino ou chapéu feminino, bigode ou florzinha, como se a ação de entrar no banheiro fosse mais para refazer o gênero do que para se desfazer da urina e da merda. Ninguém nos pergunta se vamos cagar ou mijar, se temos ou não diarreia, ninguém se interessa pela cor nem pelo tamanho da merda. O único que importa é o GÊNERO. - (PRECIADO, 2018)

Um currículo dito indomável é o que propiciaria uma espécie de mini-revolução por parte dos estudantes para que fossem revistas a política do banheiro, por exemplo, em termos de reorganização enquanto banheiro sem assinalar gênero. Ou mesmo que conferisse a estudantes trans da escola a segurança para frequentarem os banheiros que eles achassem mais adequado. **O currículo indomável é a voz do currículo oculto que grita visando o questionamento das ideologias hegemônicas; é uma prática de decolonialidade de aspectos incrustados no currículo oculto; o currículo oculto é o cuir dentro da escola, porque o cuir já está lá.** Muitas pessoas podem dizer que é preciso levar o cuir pra escola, mas as corpas esquisitas já estão lá. **A não-hegemonia grita no lugar de maior aprendizado, alegria, comemoração da existência e aprendizados que nunca serão esquecidos: o corredor da escola.** Eu carrego em mim as piores e as melhores coisa dos corredores da escola, desde lembranças de bullying terrível de colegas sendo colocados dentro de latas de lixo, de mim sendo trancado no banheiro e também as relações de afeto genuíno, nos colos em meio a aulas vagas ou conversas sobre qualquer amenidade, músicas, piadas, jogos e a descoberta de afetos verdadeiros e mesmo a conversa com professores sobre os assuntos recém vistos em sala de aula, trocas de livros, observação de outros estudantes. Tais coisas eu pude perceber nesses mais de dez anos como docente com meus próprios estudantes. O cuir está no corredor da escola; a prática decolonial de educação passa pela didática do corredor, para muitíssimo além da dinâmica séria, regulamentada, fechada e estreita das quatro paredes de uma sala de aula – ou CELA de aula. Estas são práticas pedagógicas decoloniais porque

dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação decolonial [e] enfrentam o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão ocidental; [são] pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi, e é, estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade (WALSH, 2009, p. 27).

Tanto o PMI quanto o PDE nascem de processos do currículo indomável. São eles que nós veremos agora.

3.1 O Programa Mulheres inspiradoras

Como esse cartão de visitas inicial, eu trago uma breve análise documental à guisa de contextualização sobre o PMI. Essa breve análise objetiva investigar as representações das dissidências de gênero e sexualidade no Programa. Vou me deter na subseção que abro na sequência em três pontos: (a) apresentação sobre o PMI, em observações linguísticas, (b) a produção primeira do PMI, publicado pelas Professoras Gina Albuquerque e Vitória Pires (ALBUQUERQUE; PIRES, 2015), e (c) a produção presente no Relatório da Ampliação do PMI (CNPQ, 2018).

3.1.1 O programa: como ver com a linguística

No edital de 23 de abril de 2018, que lançou a etapa 2018, a qual eu participei mais ativamente que na de 2017, quando estava ainda em etapa de conhecimento do PMI, o projeto se apresenta da seguinte maneira:

O Projeto Mulheres Inspiradoras foi criado e executado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia, envolvendo cinco turmas do 9º ano, dentro da parte diversificada do currículo. As atividades do Projeto foram realizadas com o apoio e a supervisão pedagógica da professora Vitória Régia de Oliveira Pires. Em 2015, foi realizada uma segunda edição, contemplando mais sete turmas do 9º ano, na mesma unidade escolar. A proposta de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras para outras unidades escolares da rede pública de ensino surgiu de uma parceria estabelecida entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Corporação Andina de Fomento (CAF) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A partir dessa parceria, no ano de 2017, foi implementada a Etapa 2017 do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres

Inspiradoras, que contemplou 15 (quinze) unidades escolares, com a formação de 48 (quarenta e oito) profissionais da educação. Dando continuidade à ampliação, no ano de 2018, será realizada uma nova etapa do Programa, sob gestão exclusiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, S. De E. De E., 2018a).

Ressalto que é citado como PROJETO e não como PROGRAMA, uma vez que na época assim era referido o Programa Mulheres Inspiradoras. Este edital está na íntegra no Anexo 2 desta tese, e está porque é importante como um abrir de portas para minha própria inserção mais profunda nas dinâmicas do PMI e para ajudar a expandir para você que me está lendo os detalhes de como o PMI foi formado e constituído.

Destinchando algumas das partes do que resumidamente foi colocado acima, explicando um pouco mais sobre o que é o PMI, noutras palavras, o seu objetivo pode ser caracterizado como estabelecer discussões sobre as relações de gênero com ênfase no respeito e valorização das mulheres das comunidades por meio da exploração de exemplos inspiradores, tanto os grandes vultos históricos, sociais e artísticos mas, saindo desse rol, também as figuras locais de cada comunidade. **Este projeto nasce da inquietação de Gina Albuquerque com a representação que suas alunas faziam de si mesmas nas redes sociais, cercadas de uma série de questões voltadas à sensualidade e sexualização, notadamente precoce, da imagem de si (ALBUQUERQUE, 2020).** A partir de então a professora começa um trabalho de reflexão sobre o papel da mulher em si mesma com os alunos em sala de aula, nas suas aulas de língua portuguesa, com o trabalho voltado para a formação crítico-reflexiva dos e das estudantes:

O PMI partiu desse entendimento que e da compreensão de que, se uma escola não coloca os conhecimentos acadêmicos em diálogo com a realidade, ela não os torna atrativos para os estudantes. Além disso, Gina Vieira está convencida que só teremos uma educação de verdade quando validarmos o protagonismo do professor como intelectual transformador, em parceria com o protagonismo do estudante, que precisa ser capaz de, a partir da escola, definir um grande projeto para sua vida (ALBUQUERQUE, 2017, p. 8).

Ressalto que o projeto não sai de um gabinete ou de uma sala de coordenação; ele não sai de uma discussão teórica em uma dissertação de mestrado ou tese de doutorado, ou mesmo monografia de graduação ou especialização. Paulo Freire, em Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 2009), como já fora discutido no capítulo anterior, apresenta que o fazer docente deve vir a partir de um olhar atento do docente. Isso é realmente transgredir a forma mais tradicionalista

de promover o ensino, traçando outras experiências discursivas possíveis, estabelecendo outras pontes e diálogos. O projeto nasce quando a Professora Gina Albuquerque observa uma estudante numa rede social na qual se expressão e expunha seu corpo de maneira sensual e se objetificava, o que era percebido a partir dos comentários das outras pessoas no vídeo postado. Ela estabelece uma leitura amorosa, na amorosidade preconizada por Freire, **ao mesmo tempo que, fazendo um processo de recontextualização da expressão corporal da estudante para uma prática docente, ela promove um processo de interdiscursividade, quando traz ordens discursivas diferentes para um interdiálogo**, que são a expressividade da estudante em sua publicação, dentro de todas as possibilidades de reprodução das estruturas de representação da mulher na sociedade, e, remodelando-o, insere-o no discurso pedagógico.

Já citei a palavra recontextualização em vários momentos da tese, apresentando-a muito brevemente no capítulo primeiro, e no quadro 2.2 eu apresento-a como sendo uma categoria analítica, o que se aplica plenamente igual para a intertextualidade. Faço agora uma imersão teórica mais profunda para tratar da forma que esses dois conceitos, para além das pinceladas eventuais que fiz até agora neste texto, iniciando com o que quero dizer sobre interdiscursividade e seus conceitos correlatos, aprofundando e expandindo o que já falei na subseção 2.1.1.

Naquela seção eu afirmei que “a interdiscursividade é ferramenta [essencial] para observação tanto das mudanças sociais quanto da interação social representada e efetuada nos e pelos textos” (RODRIGUES; VIEIRA, 2018, p. 53), bem como que essa categoria analítica pode ser definida como uma “mistura de diferentes gêneros, discursos e estilos” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, N., 1999) e que ao trazer essa mistura, nesse processo de reorganização social, nós promovemos o que pode se chamar de mudança social (FAIRCLOUGH, N., 2001). **Efetivamente, a interdiscursividade se dá a partir do hibridismo discursivo, que é esse encruzilhar de diferentes ordens de discurso.**

Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam que “tanto o hibridismo é uma característica irreduzível do complexo discurso moderno, [quanto] os conceitos de ‘ordem do discurso’ e ‘interdiscursividade’ constituem um poderoso recurso para a pesquisa” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, N., 1999, p. 59), assumindo-se a condição mediada pelo discurso da vida social contemporânea. Na sequência e baseados nisso, podemos dizer que “entender o hibridismo é a chave para entender sua atividade” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, N., 1999, p. 57), isto é, a atividade dos discursos enquanto momentos das práticas sociais. Interessa notar que discurso está

apresentado aqui como “um elemento da vida social que é dialeticamente relacionado com outros elementos” (FAIRCLOUGH, 2003, pp. 214–215). De fato, **esta pesquisa é tributária ao trabalho de análise linguística de Fairclough** em suas várias pesquisas e produções, como agora quando trato de interdiscursividade, num recontextualizar em outros termos e formas de observação em algumas de suas formulações.

A sua teoria apresenta a **interdiscursividade como um subtipo da intertextualidade**, que pode ser de dois tipos: intertextualidade manifesta e intertextualidade constitutiva. A intertextualidade manifesta é aquela em que “outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise: eles estão manifestadamente marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas” (FAIRCLOUGH, N., 2001, p. 136), não estando presentes no lastro base do texto. Já a intertextualidade constitutiva se dá em um nível literalmente constitutivo, e é aí que o interdiscurso se faz.

Esses conceitos, inclusive, se desdobram de Bakhtin (1997), segundo o qual

nossa fala, isto é, nossos enunciados [...], estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1997, p. 315).

Julia Kristeva (1986), que também é uma das fontes que constroem em Fairclough este conceito de intertextualidade constitutiva, quando apresenta as ideias centrais de Bakhtin, reafirma que “qualquer texto é construído como um mosaico de citações; qualquer texto é a absorção e transformação de outro” (KRISTEVA, 1986, p. 37). A intertextualidade constitutiva é denominada por Fairclough (2001) como interdiscursividade: **a interdiscursividade é ferramenta para observação tanto das mudanças sociais quanto da interação social representada e efetuada nos e pelos textos.**

Se em 1992, Fairclough (2001) bebe desses conceitos sobre interdiscursividade apresentados por Bakhtin (1997), também desenvolvidos por Kristeva (1986), em Fairclough (2003) segue tratando do discurso e da mudança social, entendendo a interdiscursividade como o indicativo do hibridismo das práticas sociais e dialeticamente sinal e provocadora das mudanças sociais, vendo-a como preponderante no significado representacional, isto é, nas “diferentes maneiras de representar aspectos do mundo [levando em consideração que] diferentes discursos

são diferentes perspectivas no mundo e eles estão associados com as diferentes relações que as pessoas têm com o mundo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

As coisas que o inglês, o russo (que nasce sob o Império e vive sua vida sob os Soviéticos) e a búlgara constroem teoricamente ajudam a gente a compreender os processos que a brasileira Gina Vieira Ponte de Albuquerque viveu para a gênese do PMI, num outro processo de construção teórica. Atualizando a citação de Maldonado-Torres feita no capítulo primeiro: “a estética decolonial tem também esse caráter: liga e interliga, conecta e reconecta o eu consigo mesmo, o conhecimento com as ideias, as ideias com as questões, as questões com os modos de ser” (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 56). Assim, Gina Albuquerque constrói teoricamente nesse processo de ligação e reconexão, construção e reconstrução a partir de leituras do mundo. Faz o que Paulo Freire apresenta: “é neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los” (FREIRE, 2009, p. 64). Ao encontrar na leitura que fez das ações da estudante um processo de aprendizado, também pratica os pressupostos freireanos, quando do aprender ao estar em posição docente:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém (FREIRE, 1997, p. 13).

Como eu já refleti anteriormente, o que a Professora Gina faz é ler uma ordenação discursiva e transforma-a, recontextualizando em uma outra formação discursiva, inserindo-a em uma outra ordem de discurso: a ordem de discurso educacional, de cunho formativo, e não o formativo de dar uma forma, como a Professora Gina sendo um oleiro que dá forma a um barro, mas essencialmente que oferece ferramentas para que as pessoas possam descobrir as próprias ferramentas que têm em si mesmas para, a partir daí, elas mesmas, serem autoras de sua própria vida, no caminho de transgressão da hegemonia colocada, para execução e prática do que essa pessoa escolhe ter e ser. Antes de passar à recontextualização, que novamente citei, preciso falar

de um dos temas que orbitam o que entendemos por interdiscursividade, novamente também citado: ordem de discurso.

A noção de ordens de discurso é intrínseca à noção de interdiscursividade, uma vez que é a partir dos imbricamentos e interconstituições das ordens de discurso que os (inter)discursos são tecidos. Esse é um conceito advindo de Foucault (2010b), que trata o discurso como sendo não somente “aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2010b, p. 10), e que é herdado por Fairclough, que apresenta que “as ordens de discurso podem ser consideradas como facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna têm a mesma natureza” (FAIRCLOUGH, N., 2001, p. 99), e estão intrinsecamente, assim, ligadas a processos de poder, dominação, visando participação hegemônica na sociedade.

As ordens de discurso, assim, são uma “combinação ou configuração de gêneros, discursos e estilos que constituem o aspecto discursivo de uma relação de práticas sociais [levando em consideração que] há sempre muitas possibilidades na linguagem, mas a escolha entre elas é socialmente estruturada” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 220). Podemos falar, por exemplo, de uma ordem de discurso religiosa e uma ordem de discurso educacional. Num Estado com laicidade e secularização, a ordem de discurso religiosa não deveria ser preponderante em debates políticos ou educacionais. Entretanto, a leitura crítica dos discursos como os já apresentados aqui nas críticas à formatação do PNE, revela um hibridismo que restringe a participação ampla da sociedade, uma vez que a vertente religiosa que se apresenta na disputa do PNE é de cunho fundamentalista, monoglóssico, como já discutido. Outro exemplo de hibridismo discursivo é quando no capítulo dois eu discuto a presença de uma ideia de Estado narcoevangélico.

Além de focar na articulação e rearticulação interna apenas, a proposta de Fairclough (2003) sobre a interdiscursividade de que uma ordem de discurso seja entendida como uma combinação que constitui o aspecto de rede das práticas sociais a liga intimamente à relação que constitui a instabilidade de uma hegemonia. “Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva de equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica” (FAIRCLOUGH, N., 2001, p. 123). É através dos embates e na superação das ordens de discurso umas pelas outras que a mudança social acontece. É importante, nesse caso, lembrar que “embora a hegemonia pareça ser a forma organizacional de poder predominante na sociedade

contemporânea, não é a única” (FAIRCLOUGH, N., 2001, p. 125), há embates constantes, nos quais a ideologia sustenta relações de poder e sua dominação (FAIRCLOUGH, 2003), replicando o *status quo*. Esse desequilíbrio e instabilidade da hegemonia, bem como os embates inerentes a esse processo, estão adequadamente representados no modelo transformacional do Realismo Crítico, como eu já discuti e apresentei no primeiro capítulo.

O nascedouro do PMI, seu mito fundador (CHAUI, 2000), por assim dizer, **se dá numa interação interdiscursiva e de recontextualização, numa dinâmica de ouvir o currículo oculto, que citei páginas atrás, com um fazer indomável da Professora Gina, que, observando a estudante em seu vídeo na rede social, pensa em possibilidades de fazer superar as práticas hegemônicas de objetificação do corpo feminino às quais a estudante está se submetendo, reproduzindo-as**. O mito fundador do projeto, como relatado pela Professora, é a postagem em rede social, mas a observação de comportamentos e afins das estudantes na escola certamente também contribuíram para a construção do PMI por parte de Gina Albuquerque. O que a Mestra faz é organizar a leitura de um discurso produzido em uma ordem de discurso específica e recontextualizar para uma outra ordem discursiva, a educacional. Nisso, no pensar da execução do projeto, ela também executa Paulo Freire:

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2009, p. 44).

A execução de Freire, por sua vez, se dá a partir da recontextualização. Fairclough (2003), como eu já apontei no quadro 2.2, apresenta as perspectivas de recontextualização a partir do significado representacional, muito embora Fairclough (2003) aborde a recontextualização também para além do significado representacional do discurso, mas dentro das cadeias de gêneros discursivos, nos processos de intergenericidade, quando os gêneros se mesclam uns aos outros:

a recontextualização é uma relação entre diferentes (redes de) práticas sociais - uma questão de como os elementos de uma prática social são apropriados por, ou realocados, no contexto de outra. Originalmente um conceito sociológico (Bernstein, 1990), ele pode ser operacionalizado na análise do discurso de forma transdisciplinar por meio de categorias como a cadeia de gêneros, que nos permitem mostrar com mais detalhes como o discurso de uma prática social é recontextualizado em outra (FAIRCLOUGH, 2003, p. 222).

Vê-se, então, que, por exemplo no caso do PMI, o discurso da objetificação feminina, situado em uma ordem de discurso alheia às ordens discursivas de cunho educacional-formativo, foi recontextualizado nele de uma nova forma. Há, então, a prática social recontextualizada no discurso educacional, só que ela também se modifica em conteúdo. Temos alguma forma de intergenicidade, que é uma outra forma de interrelação textual, no entanto o que observo nos textos que estamos olhando aqui não é sobre como os gêneros textuais se interrelacionam, mas como a representação discursiva sobre o corpo se modifica, de uma objetificação para uma valorização do corpo em níveis que o hegemônico que objetifica o corpo dito feminino não atende.

Assim, a minha observação não é do que Fairclough (2003) vai chamar de significado acional, que mobiliza os gêneros, mas, como apresentado no quadro 2.2, no significado representacional, que, repito, tem a ver com as “diferentes maneiras de representar aspectos do mundo [levando em consideração que] diferentes discursos são diferentes perspectivas no mundo e eles estão associados com as diferentes relações que as pessoas têm com o mundo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124). Assim, **o ponto central dos processos que esta tese trata é a observação é como um discurso advindo de uma determinada ordem de discurso ingressa em outra ordem de discurso e nessa migração se modifica em sua representação, trazendo um processo de transformação, qual preconizado basilarmente por Bhaskar (1998) e discutido desde o capítulo primeiro.**

Explico, sob o risco de ficar repetitivo, mas em outras palavras, para expansão da explicação e reforço do que apresentei: a Professora Gina Albuquerque encontra na rede social um discurso reproduzido pela sua estudante pertencente a uma determinada ordem discursiva de cunho hegemônico-opressivo, a partir daí consome este determinado discurso e, modificando-o, insere-o em uma outra ordem discursiva: a pedagógica, que por sua vez é composta por toda uma cadeia de gêneros discursivos. Esse é o processo que faz com que o PMI nascesse. Como já apresentado no capítulo 1, e que será retomado na seção 3.3, o PDE nasce de um processo muitíssimo semelhante, no qual há também a transformação de um discurso hegemônico-opressivo pertencente a uma ordem discursiva de características homotransfóbicas, quando nos xingamentos feitos ao professor João Francisco, expostos na seção 1.3, dos quais ele se apropria e, a partir de então, constrói, numa ordem de discurso pedagógica, um projeto que exalta as diferenças, ao contrário de as invalidar.

Não é apenas essa a semelhança estrutural entre os dois projetos. Relembro, mais uma vez, que em seu relato o Professor João Francisco disse:

Excerto 4 - João Francisco dos Santos

O que aconteceu comigo? Eu vou embora porque eu não tenho mais condições de ficar na escola hoje. Fiquei mais de 100 dias de atestado, porque a minha coluna travou, eu nunca tinha tido problema de coluna. E a minha coluna travou, a partir daquele dia, até hoje, eu tenho uma inflamação do meu cóccix. A homofobia marca o corpo da gente, como a educação marca o corpo do outro. Ela me marcou nessa proporção. Eu demorei tempos para me resgatar, eu fui resgatado pela universidade.

Não somente a homotransfobia em si marca o corpo da gente, mas a educação como um todo o faz. Inclusive as questões de dificuldade no tocante à educação. A Professora Gina, em apresentação para o “REP: Repercutindo Ideias”, conta:

Eu me tornei professora aos 19 anos de idade, e comecei a trabalhar me sentindo a pessoa mais importante do mundo. Até que depois de uma década em sala de aula, eu entro numa turma de um 6º ano e a sala era um caos, parecia que meus alunos não estavam interessados no que eu tinha pra ensinar. Eu saí dali e percebi que eu tinha entrado em um estado de adoecimento. Recebi o diagnóstico de depressão profunda. Eu olhava pra aquelas crianças e eu dizia: eu mudei a minha história por causa da educação, e o que será de cada um aqui? Eu descobri que eu precisava me ressignificar. A gente tem uma escola que trabalha na base do silenciamento do aluno. O que melhor a gente pode fazer como educador é olhar para cada criança, para cada adolescente e olhar o que eles têm de potência e de força, e não aquilo que falta a eles (ALBUQUERTE, 2017).

O PMI nasce desse momento de recontextualização da vida docente da Mestra Gina Albuquerque, que termina sendo também uma recontextualização de sua vida pessoal, como ela mesma conta em suas palestras e deixou transparecer a todo momento quando no curso da EAPE que eu participei e que será relatado mais à frente. Se a educação trata sobre pessoas, se é preciso observar pessoas para além de rótulos sociais como Paulo Freire evoca, como bell hooks apresenta e como a Mestra Gina Albuquerque apresenta nesta última citação, não se pode deixar de destacar os processos de recontextualização e interdiscursividade que estão presentes na vida tanto da Professora Gina Vieira quanto do Professor João Francisco diante de processos de adoecimento em ambiente escolar: os discursos produzidos nesses ambientes influenciaram nos discursos que eles produziam sobre si mesmos, nessa troca de recontextualização em ordens

discursivas diversas. Isso lembra muito o processo de terapia, no qual o discurso sobre si é preponderante e ao longo das sessões de terapia vai se reformando, reorganizando e formando novas representações de si e do mundo.

Ser docente de forma alguma é fazer terapia, que é algo que exige método e formação específica, bem como um acompanhamento profissional. Mas o contato humano que nós temos no ambiente acadêmico e escolar, a redescoberta de si feita todos os dias quando se observa a descoberta do outro de novos saberes, relações, ideias e propostas de vida, tudo isso, apesar de não ser terapia, pode vir a ser profundamente terapêutico. As histórias da Professora Mestra Gina Albuquerque e do Professor João Francisco, como eles demonstram e como linguisticamente lemos, são prova de que isso pode ser efetivamente realizado. Mais uma vez cito bell hooks (2013), ao dizer que o ambiente acadêmico pode ser um espaço de cura. Acrescento: também a escrita acadêmica pode sê-lo. Mais à frente volto com mais ênfase ao PDE. Retomo, agora, a apresentação sobre o PMI, pontuando-o historicamente e analisando algumas de suas produções.

O Projeto alcançou grande sucesso, sendo Gina Albuquerque reconhecida com o 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, bem como obtido o patrocínio da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) e do Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF) e contado com todo o apoio da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) para um processo de ampliação do projeto, saindo do seu ninho, na Ceilândia, e expandindo para várias outras escolas do Distrito Federal. Ganhou também vários outros prêmios, como os seguintes:

Quadro 5 – Premiações obtidas pelo PMI de 2014 a 2019

Ano	Premiações
2019	<ul style="list-style-type: none"> - Prêmio Mietta Santiago, concedido pela Câmara Federal - Selo de Boas Práticas, concedido pela Câmara Legislativa do Distrito Federal - Outorga de Grau de Oficial da Ordem do Mérito da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
2017	<ul style="list-style-type: none"> - Prêmio Mérito Buriti, concedido pelo Governo do Distrito Federal - Prêmio Igualdade Gênero na Cultura, concedido pela Secretaria de Cultura do Distrito Federal; - Finalista na 22ª edição do Prêmio Cláudia, na categoria Trabalho Social, concedido pela Editora Abril; - WEDO- Women´s Entrepreneurship Day, categoria Incentivo e Conscientização dos Jovens

2015	<ul style="list-style-type: none"> - I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Organização de Estados Ibero-americanos; - 10º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, concedido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, em parceria com o CNPq e o Ministério da Educação; - 3º Prêmio Mulher Educadora, cidadã do mundo, concedido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal; - Finalista no Prêmio Professor Nota 10, concedido pela Fundação Victor Civita
2014	<ul style="list-style-type: none"> - 4º Prêmio Nacional de Educação em Direitos Humanos, concedido pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República; - 8º Prêmio Professores do Brasil

Fonte: Albuquerque (2020, p. 36)

Sobre esse impacto grande que o PMI tem no ambiente escolar, com o ganhar de todos esses prêmios, **eu costumo pensar que o Programa de forma nenhuma “inventa a roda”, por assim dizer. As estruturas pedagógicas dele já existiam há tempos, são compreendidas nas universidades, aceitas pela academia, têm ampla produção teórico-metodológica, são ensinadas nas universidades em seus currículos e aplicadas em (algumas) escolas. No entanto, o PMI, embora não inventando a roda, compreendeu os mecanismos de como fazer a roda girar de uma forma livre e com velocidade; não inventou a roda, mas soube lubrificar para que ela possa girar, e girar num eixo muitas vezes complexo e que não permite movimentações muito amplas, que é o espaço escolar.** A contribuição do PMI para a educação como um todo é testemunhar como é possível fazer uma escola diferente da que é construída, por exemplo, no currículo clássico humanista:

obviamente, o currículo clássico humanista tinha implicitamente uma “teoria” do currículo. Basicamente, nesse modelo, o objetivo era introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas. Supostamente, essas obras encarnavam as melhores realizações e os mais altos ideais do espírito humano. O conhecimento dessas obras não estava separado do objetivo de formar um homem (sim, o macho da espécie) que encarnasse esses ideais (SILVA, 2004, p. 26).

Pelo contrário, **o PMI transgride modelos curriculares fechados a partir do ressaltar da indomabilidade curricular.** E, como veremos na seção seguinte, dá espaço até para que a própria estrutura, temas e inquietações do próprio PMI sejam modificados na prática do projeto. É, no interior do projeto, também a acolhida de princípios do Currículo em Movimento (SEEDF, S.

De E. De E., 2018b), com a expressão de um currículo com preocupações pós-críticas como um todo e na especificidade da relação com o currículo oculto:

para o tradicionalismo o currículo oculto é responsável por garantir o bom andamento das sociedades, enquanto para as teorias críticas, ele garante o ensino conformista, obediente e individual, porém para pós-críticas ele é sim fundamental, mas reformulado, de forma a inserir discussões no âmbito de raça, sexualidade, gênero e temas fundamentais para construção social dos indivíduos. As Teorias pós-críticas abrangem problemáticas da qual é fundamental discutir no cenário pedagógico/educacional. O currículo por sua vez aparece como ponto central a ser pensado, criticado. De tal maneira pautas como identidade e diferença, por exemplo, devem ser percebidas em âmbitos que propiciem ao aluno o sentimento de pertencimento e aproximação ao ambiente escolar e também fora dele, contribuindo para a relação entre o social do aluno (SILVA, F. C. R.; ARAÚJO, 2020).

Por ora essas noções do que se trata o PMI e apresentei até agora são suficientes para compreensão das análises contextualizadoras que apresentarei agora, também se tornando os ganchos iniciais que desenvolverão o texto, na continuidade do diálogo entre este projeto e o PDE, intersecção central em minha pesquisa, como será desenhado mais à frente.

3.1.2 Produções do PMI

Vamos falar de uma análise (a) do livro que foi produzido a partir das primeiras produções dos estudantes quando no início do PMI e (b) as produções dos estudantes do CED 07 de Taguatinga. Quanto à primeira produção, (a) interessa trazer à tela que o PMI não trata originalmente de dissidências de gênero e sexualidade, bem como não traz o racismo como foco, muito embora, devido à própria história de vida da Prof. Gina Albuquerque, o PMI sendo parte de sua recontextualização da prática docente, o tema raça perpassa suas produções. Esta primeira produção é o resultado da primeira prática do Projeto, ainda no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 12 de Ceilândia e consta das produções textuais dos estudantes naquela primeira experiência do projeto. Como diz a própria professora, “O livro Mulheres Inspiradoras é o produto final que materializa as experiências vividas nessa [primeira] trajetória” (ALBUQUERQUE; PIRES, 2015, p. 23). Quanto ao conteúdo das produções, é fato que no Brasil o racismo e o sexismo são elementos essenciais na formação das identidades, nesse olhar interseccional que temos (AKOTIRENE, 2019), sobretudo na comunidade escolar do Centro de CEF 12 de Ceilândia, no Distrito Federal.

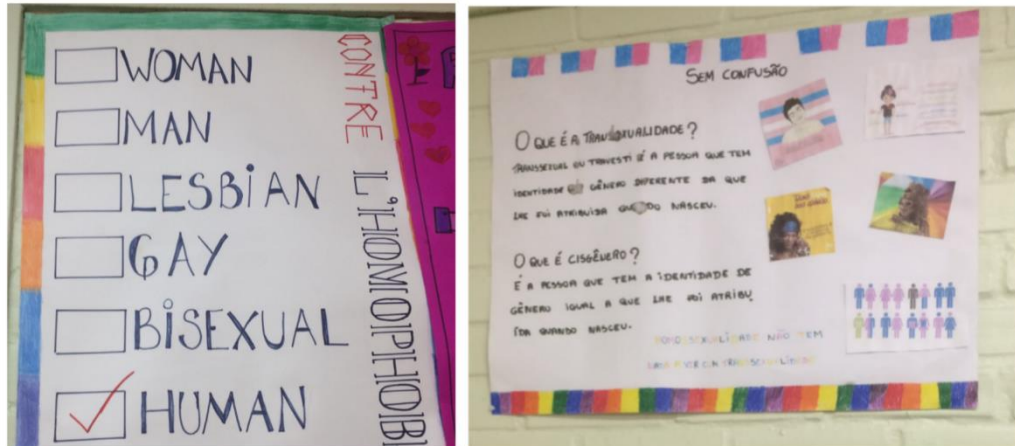
Essa é a Região Administrativa (RA) com 63,27% de sua população composta de pardos e pretos, segundo dados da Codeplan (GDF, 2015). Apesar disso, a questão étnico-racial, em linhas gerais, não aparece em grande escala nas produções textuais escolhidas para a composição da publicação.

Explicitamente, porém, a representação étnico-racial aparece em momentos pontuais, como na apresentação da biografia de cada um dos livros lidos em sala, com autoras como Carolina de Jesus entre elas, e nas produções dos professores, no qual um chega a dizer: “o vovô era pintado a nanquin! Brilhante na cor e no caráter firme” (ALBUQUERQUE; PIRES, 2015, p. 111). Na biografia de Cristiane Sobral, outra autora negra, é um momento no qual isso também aparece, quando uma estudante reconhece sua “condição de mulher negra” (ALBUQUERQUE; PIRES, 2015, p. 59). Na biografia da Professora Gina, colocada por uma estudante como sua mulher inspiradora, também ocorre essa representação, que reconhece que ela, na infância, era “perseguida por ser negra e pobre” (ALBUQUERQUE; PIRES, 2015, p. 219).

O livro resgata toda uma perspectiva sobre o que é ser mulher, recontextualizando de maneiras distintas a imagem que as mulheres biografadas tinham de si mesmas. No entanto, essa perspectiva é sobretudo heteronormativa: não há presença de mulheres que não estão dentro do padrão heterossexual, o que é passível de ser feito levando-se em conta a existência/presença de dissidências de gênero e sexualidade. Há, em termos de TRAS, retomando esta ferramenta analítica linguístico-discursiva (LEEUWEN, VAN, 2008; MELO, 2013), uma exclusão da não-heterocisnormatividade. Outras coisas pareciam ter preponderância frente às dissidências de gênero e sexualidade.

As (b) produções do PMI, na sua etapa de expansão, entretanto, em 2017, demonstraram que os estudantes trazem essas questões em suas questões diárias, dado que aparecem algumas produções dos estudantes que tratam das dissidências, como em produções do Centro Educacional (CED) 07 de Taguatinga para a produção “diário de bordo”, que é a coletânea de parte das produções oriundas das atividades feitas em sala, e a produção de cartazes a serem exibidos na escola durante a realização das atividades propostas:

Figura 3.1 – Produção do CED 07 de Taguatinga que considera a existência de dissidências de gênero e sexualidade



Fonte: Dias (2017)

Observa-se que, na produção textual à esquerda, há presença da possibilidade de identidades sexuais que não a cisheteronormativa. É certo que a produção dessa página do diário de bordo mistura o que seria identificação de gênero social com identificação sexual, ao mesmo tempo que joga todas as coisas sob o guarda-chuva da homofobia, o que é, do ponto de vista teórico, não completamente adequado, mas já demonstra a noção da existência de outras identificações não cisheteronormativas. É uma representação, apenas, de um lugar de marcação da auto-identificação, como uma cédula ou algo assim. Indica a representação, em termos de TRAS (LEEuwEN, VAN, 2008), da ativação, ou seja, o sujeito é que se identifica como de uma ou de outra forma: o sujeito é ator no modo como se apresenta. Apresentações como esta suscitam pontos que são de suma importância de serem observadas, como a forma mais naturalizada que as estudantes da geração que atualmente está na escola trata das questões de sexualidade e gênero e suas dissidências.

A produção da direita, de um cartaz, apresenta os textos “O que é a transexualidade? Transexual ou travesti é a pessoa que tem identidade de gênero diferente da que lhe foi atribuída quando nasceu” e abaixo “O que é cisgênero? É a pessoa que tem a identidade de gênero igual a que lhe foi atribuída quando nasceu”. Como a análise da primeira produção, essa segunda produção também traz os sujeitos como agentes da própria identificação.

Fazendo o contraste de como o projeto, que a priori propõe trabalhar com outras possibilidades de ser mulher, efetivamente aconteceu, tendo no livro (ALBUQUERQUE; PIRES,

2015) uma aparição, ainda que aparentemente tímida, da questão étnico-racial, e na produção do CED 07, com a aparição das dissidências como possibilidades identitárias legítimas, **vê-se o potencial do projeto como ferramenta emancipatória para pessoas dissidentes de gênero e sexualidade. Aqui é o que eu trago como currículo indomável, nessa possibilidade de reinvenção por parte dos estudantes. A execução do PMI não previa à priori, mas os estudantes gritaram o tema em sala de aula: ocorreu uma incorporação discursiva, um processo interdiscursivo, da voz dos estudantes para dentro da execução do projeto: o tema a princípio é Mulheres Inspiradoras, com a leitura crítica de livros que abordam a vida de mulheres que foram preponderantes em suas ações.** Não tem, à priori, no essencial inicial do projeto, nada dito sobre identidade de gênero e sexualidade, sobre dissidências. No entanto, a apresentação dos estudantes traz essa temática a ser trabalhada. São os estudantes que reinventam as noções de apresentação dos seus trabalhos, trazendo outras possibilidades que estavam ocultas, mas que os estudantes se apropriam da dinâmica da atividade como um todo para trazer à baila um outro tema, para além das dinâmicas colocadas à priori pelos professores.

Essa emancipação é um dos pontos que destaco, sobre essas nuances de libertação das pessoas, numa construção democrática da identidade do ser, emancipada. Se você que me lê observar bem, as dinâmicas do currículo presentes nestes excertos, ela subverte aquilo que é apresentado como execrável quando falamos na discussão do PNE, em seções passadas.

Esta tese, bem como projetos como o PMI e o PDE, é comprometida com uma escola aberta, ampla e irrestrita no desenvolvimento da potencialidade dos estudantes, democrática, por fim. Somente em um local onde as pessoas estejam livres para serem quem são elas podem se educar para desenvolvimento das grandes forças que suas personalidades possibilitam, rasgando inclusive amarras culturais, se assim for necessário. Esta tese trata de trazer luz a mecanismos de superação dos obstáculos para a consolidação de uma educação com potencial para ser instrumento de construção de autonomia, como diria Freire (2009), superando os preponderantes processos de colonização do poder, do saber e, por fim, do ser, nos dizeres de autoras como Ballestrin (2013).

O PMI é, qual o PDE, também uma prática de pedagogia decolonial:

têm-se as pedagogias decoloniais como expressões de luta e resistência, mas também como elaborações teóricas que se desdobram da decolonialidade [...] a pedagogia decolonial é uma denominação genérica dada às pedagogias críticas que, ao se alinharem praxiologicamente ao pensamento decolonial, transgridem

as inúmeras expressões da colonialidade e da modernidade como mito sacrificial (DIAS; ABREU, 2019, p. 1224).

No jogo dos pratos, retomando a metáfora sobre democracia que trago na seção 2.1, esta tese se preocupa e se alinha com as pensadoras citadas no parágrafo anterior, buscando a superação de noções de sociedade baseadas em modelos antigos frutos de “uma nova sociedade na qual a democracia não seja somente negociação institucionalizada do conflito contínuo entre vencedores e vencidos, mas também o modo de vida cotidiano das pessoas” (QUIJANO, 2002, p. 23), superando a necessidade de um arremedo de Leviatã equilibrista dos mais diversos pratos / grupos sociais, dando lugar a alguma outra maneira de organização social, menos fruto dos processos de aprofundamento do capitalismo e suas contradições e mais advindo de novos contratos sociais possíveis. **Esta tese se preocupa com a superação da metáfora que ela apresenta, num surgir da metáfora do espelho, na qual nós devemos olhar-nos exatamente como somos, não numa construção advinda da Europa, mas sim essencialmente latino-americana, com nossas próprias contradições e identificações.**

3.2 O Projeto Diversidade na Escola

Em verdade, ambos os projetos, o PMI e o PDE, podem ser entendidos de uma maneira talvez inusitada, sendo formas de enfrentar, ou adiar, o “fim do mundo”. Na provocação de Ailton Krenak,

o fim do mundo talvez seja uma breve interrupção de um estado de prazer extasiante que a gente não quer perder. Parece que todos os artifícios que foram buscados pelos nossos ancestrais e por nós têm a ver com essa sensação. Quando se transfere isso para a mercadoria, para os objetos, para as coisas exteriores, se materializa no que a técnica desenvolveu, no aparato todo que se foi sobrepondo ao corpo da mãe Terra (KRENAK, 2020, p. 30).

O fim do mundo acontece na medida em que desestabilizamos o equilíbrio de tudo, assim o mundo desaba, o mundo cai, porque cai as convivências entre as pessoas, cai o equilíbrio ambiental, cai, enfim, a ideia de mundo que nós temos no hoje. “Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu?” (KRENAK, 2020, p. 29).

Ao mesmo tempo, é possível imaginar ações que façam com que o mundo seja poupado de um fim, de um desequilíbrio que parece sempre estar à espreita para a qualquer momento nos lançar nesse abismo de rupturas. **Para se preservar é preciso ler os tempos, é preciso ter a noção das coisas que estão presentes no mundo e da construção que se faz delas.**

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim (KRENAK, 2020, p. 13).

As narrativas de um novo mundo possível evocadas nas potencialidades das execuções do PMI e do PDE contam histórias de um novo mundo possível, porque tratam essencialmente de revisitações, deslimitações, reconstruções e amorosidades pela existência das pessoas da forma como elas são. Embora Ailton Krenak fale com mais especificidade que adiar o fim do mundo requer um “reordenamento das relações e dos espaços, de novos entendimentos sobre como podemos nos relacionar com aquilo que se admite ser a natureza, como se a gente não fosse natureza” (KRENAK, 2020, p. 32), expressando a necessidade de um rever sobre o meio ambiente em si, os projetos que tratamos aqui, o PDE e o PMI, são projetos que atuam indiretamente no meio ambiente, mas diretamente na natureza, uma vez que atua nas relações humanas que vivenciamos.

Assim, nessa perspectiva de percepção de outros caminhos possíveis, na continuidade de contação de histórias, que é um jeito de adiar o fim do mundo, bem como a possibilidade de reconstrução de mundos antigos ou, enfim, fazer emergir dos mundos antigos algumas coisas novas que estavam latentes, construídas, escondidas, que estavam constringidas sob capas de opressões, eu retomo aqui o aspecto mais narrativo que empreendi no primeiro capítulo desta tese para apresentação dos dois projetos centrais que compõem as reflexões desta tese.

Como já relatado no primeiro capítulo, minha pesquisa inicialmente era um tanto diferente da que se tornou. Se a priori a pergunta de pesquisa principal era entender “*como é construído o conceito de família nos discursos político-pedagógicos oficiais e como esse conceito chega à escola básica?*”, quando me candidatei ao doutorado, se transformou, posteriormente, na

inquietação sobre *as possibilidades de construção de uma escola aberta às dissidências de gênero e sexualidade* no momento que eu conheci mais de perto o, à época, Projeto Mulheres Inspiradoras, que fora relatado brevemente acima e será relatado abaixo mais concretamente. Ao passar a conhecer a escola do amanhã, por sua vez, é aí que as inquietações do processo de pesquisa se convertem em *as percepções dos copesquisadores sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola*, envolvendo pontos relativos tanto ao PMI quanto ao PDE. Enfim, passemos ao meu encontro com o PMI.

3.2.1 O Projeto Mulheres Inspiradoras como ponte para o Projeto Diversidade na Escola

Eu conheci mais profundamente o PMI através das indicações de minha orientadora, no momento que estávamos buscando a construção de um “campo de pesquisa”, quando aconteceu o processo de expansão do Projeto Mulheres Inspiradoras. Como o informativo do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro) informou:

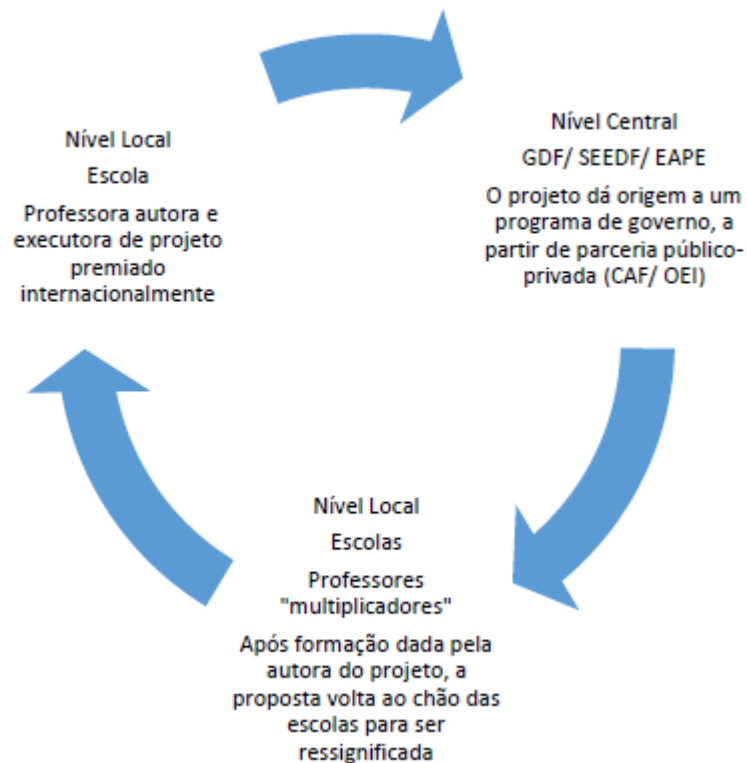
em 2017, um acordo de cooperação internacional firmado entre o GDF, o Banco de Desenvolvimento da América Latina (CAF) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) permitiu que o projeto se expandisse e atendesse 15 escolas — além do Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia, onde nasceu. O banco investiu US\$ 20 mil para compra dos livros. A OEI ficou responsável pela gestão do recurso, e o GDF, pela capacitação dos 30 professores selecionados por meio de edital. Seis regiões administrativas foram atendidas pela iniciativa. A idealizadora do Mulheres Inspiradoras, Gina Vieira Ponte, conta que, mesmo com a limitação a apenas 30 educadores, dezenas de outros professores participaram como ouvintes. Eles estiveram presentes no curso de formação para tentar descobrir formas de desenvolver em sala de aula, na chamada Parte Diversificada (PD), a metodologia proposta durante os 30 encontros de capacitação. “As escolas têm a liberdade de usar esse componente curricular da forma que melhor atender à comunidade. Trata-se de um projeto de identidade. Com ele, os alunos percebem que o ensino deve dialogar com a realidade” (CAMPOS, 2018).

Esta expansão, inclusive, foi um dos momentos fortes do contato do PMI com a UnB. Valéria Vieira (2017), sob a orientação da Professora Juliana de Freitas Dias, teceu sua dissertação de mestrado que teve o título justamente: “Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica”. Sobre isso, ela reflete que o momento da expansão do PMI, oficializado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), se deu num momento conjuntural, numa construção de um

desenho de política educacional no DF, no qual a SEEDF apresenta uma proposta de projeto pedagógico às escolas que parte não das burocracias dos escritórios, mas do chão de uma escola pública de periferia, em nível local, se desloca para o governo, em nível central (aí incluídos o GDF, a SEEDF e a EAPE, como instituição responsável pela formação continuada ofertada no âmbito do Programa, além dos parceiros CAF e OEI), para retornar ao nível local, e ser ampliado (VIEIRA, V. G. B., 2017, pp. 68–69).

Isso se dá porque a ampliação se deu justamente por um processo de construção de saberes através dos processos de formação para a replicação do PMI em outras escolas do DF. Vieira (2017) traça a seguinte figura dentro do processo do que foi este Programa de Ampliação:

Figura 3.2 – Movimento do Programa de Ampliação do PMI



Fonte: Vieira (2017, p. 69)

O PMI nasce no movimento do nível escolar para o nível central, voltando para os processos escolares de multiplicação e ressignificação, verdadeira recontextualização do projeto, onde se exibem em sala de aula e o currículo indomável o refaz e reorienta, como aconteceu quando na aplicação do CED 07, citado na seção anterior, na qual os estudantes trouxeram coisas que lhes

eram importantes, como a questão das dissidências de gênero e sexualidade. É um projeto, que vira programa nesse processo da fase de expansão de si, que permite que haja adaptações diversas, seja para as situações de campo, por exemplo, ou para trabalho com críticas quanto à noção de classe social, as questões relativas aos indígenas ou quaisquer outras que apareçam. **É a plena realização de pressupostos de integração do Currículo em Movimento:**

Uma proposta curricular integrada não se encerra em si mesma; justifica-se à medida que atende os propósitos educacionais em uma sociedade democrática, buscando contribuir na formação de crianças, jovens e adultos responsáveis, autônomos, solidários e participativos. Para Santomé (1998), as propostas curriculares integradas devem favorecer a descoberta de condicionantes sociais, culturais, econômicos e políticos dos conhecimentos existentes na sociedade, possíveis a partir da conversão das salas de aula em espaços de construção e aperfeiçoamento de conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores, num processo de reflexão. Os educadores que concebem o currículo nessa perspectiva o fazem com base em objetivos educacionais que se pautam na busca da integração das diferentes áreas do conhecimento e experiências, com vistas à compreensão crítica e reflexiva da realidade (SEEDF, S. De E. De E., 2018b, p. 65).

No momento de últimas revisões deste texto, inclusive, foi publicado no Diário Oficial do Distrito Federal a Portaria Nº 256, no dia 26 de maio de 2021. Esta portaria “institui o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) como parte da Política de valorização de meninas e mulheres e de enfrentamento às violências, a partir de práticas de leitura e escrita no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (GDF, 2021, p. 31). Ao instituir o Programa Mulheres Inspiradoras, afirma que ele

consiste em um conjunto de princípios, procedimentos, ações, voltados para o fortalecimento da Política de valorização de meninas e mulheres e de enfrentamento às violências, a partir da formação continuada de profissionais de educação, para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita e para a construção de projetos autorais nas diferentes realidades alcançadas pelo programa na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (GDF, 2021, p. 31).

Este é o reconhecimento do PMI, com a sigla PMI em definitivo deixando de ser PROJETO Mulheres Inspiradoras para se tornar PROGRAMA Mulheres Inspiradoras, em todas as suas ações, inquietações, desdobramentos e readaptações, para além dos vários prêmios que reconheceram seu valor. O PMI, então, avança, aprofundando-se enquanto política pública, dentro da definição de Rodrigues (2010):

políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010, p. 53).

Nesse movimento de aprofundamento, saindo do contexto de uma simples política governamental para uma dinâmica estatal, uma vez que caminha para processos de institucionalização, até mesmo curricular; deixa de ser apenas um curso oferecido no âmbito da EAPE e passa a uma institucionalização no âmbito superior, da SEEDF. A portaria descreve várias atribuições para vários entes da SEEDF (a portaria em sua inteireza se encontra no Anexo I desta tese), e sobre a EAPE apresenta que é de sua responsabilidade

ofertar curso de formação continuada do Programa Mulheres Inspiradoras, priorizando um maior número de vagas aos professores em regência de classe, de forma a promover os subsídios teóricos e práticos para que os cursistas construam os seus próprios projetos pedagógicos autorais com foco em leitura e escrita, privilegiando as obras propostas no acervo do programa (GDF, 2021, p. 32).

Este curso é de uma profunda abordagem humana, teórica e metodológica. Este curso da EAPE foi a gênese do meu encontro com a escola na qual conversei com as pessoas. Convido você ao assento de minha moto, na qual eu me locomovi para todos os encontros da EAPE e para a Escola do Amanhã, e sigamos novamente na narrativa.

A abertura do curso da EAPE se deu no dia 4 de junho de 2018, às 19h, no auditório do Museu da República. Lá houve a apresentação de artistas como Cristiane Sobral, autora de livros que fazem parte do acervo do PMI, como já apresentado nesta seção, bem como a presença de autoridades da Secretaria de Educação e presença de pesquisadores e professoras e professores das mais diversas partes do Distrito Federal.

A partir daí iniciei um processo de aproximação com as escolas, chegando a visitar, a convite, duas escolas, uma em Taguatinga e outra na Ceilândia. Em ambas conheci como as professoras trabalhavam, tanto na disciplina da Parte Diversificada (PD) do currículo, que é a

parte do currículo que enriquece e complementa a base nacional comum com o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, definida pelo sistema de ensino e pela instituição educacional, constituída por conteúdos e/ou componentes curriculares, observados os arranjos curriculares (SEEDF, S. De E. De E. Do D. F., 2019),

quanto na disciplina de Língua Espanhola. Acrescento que apesar do PMI ser essencialmente voltado para a Língua Portuguesa e PD, ele não se restringiu, quando em 2018, apenas a professoras dessas disciplinas no curso de formação. Efetivamente, para recebimento do material na escola, com as obras que deveriam ser lidas em sala de aula, foi definido que a escola deveria ter a participação dos professores de Língua Portuguesa e PD, mas outros professores poderiam participar do curso. Inclusive, a professora Erica Thawany é uma professora de história, não uma professora de Língua Portuguesa. As marcas nos diálogos com a letra M se referem a mim, é a legenda de Manu; a legenda das outras copesquisadoras vêm na marcação de sua letra inicial do nome.

Excerto 5 - Erica Thawany

M: Você falou que é professora de história, sua formação é história, etc, tudo, o projeto mulheres inspiradoras é um projeto que nasce das aulas de português, e embora se interdisciplinarize, enfim... Como foi a sua, inclusive, antes, estava trabalhando com o professor, sobre portas de entrada e tudo o mais, com o professor João Nery, que é de ciências. Como foi trabalhar, dentro dessa interdisciplinaridade, que o projeto mulheres inspiradoras confere, que o projeto permite, trabalhar com textos dentro da perspectiva da escola, dentro da perspectiva do trabalho de história mesmo, dentro do componente curricular.

E: bem, primeiro eu não acredito em conhecimento dentro de caixinhas.

M: Perfeito

E: O universo é pluridisciplinar. E assim, dentro de história eu sempre, eu sempre consegui trazer essas questões sociais, até porque história é uma ciência social, então não preciso ficar presa na linha cronológica do passado para trabalhar história. E, assim, além de tudo isso, o Projeto Mulheres Inspiradoras foi, digamos, feito, para ser trabalhado com a língua portuguesa, literatura, mas eu consegui, por exemplo, pegar o texto de algum autor do projeto e fazer uma contextualização histórica da minha, da, sei lá, da minha matéria, do meu bimestre. Conseguia pegar Carolina Maria de Jesus e trabalhar a população negra no pós-abolição, conseguia pegar a Scholastique e trabalhar o mundo árabe, seja lá o que for. Então, essa questão não me limitou em absolutamente nada, até o que eu queria no Projeto Mulheres Inspiradoras era aprender novas metodologias, e isso eu consegui para além dos textos. Até porque não tivemos como sistematizar

o trabalho com o texto porque não recebemos o acervo. Eu fui aluna matriculada em vaga remanescente e desde o início eu sabia que tinha possibilidade da escola não receber o acervo, e não recebemos esse acervo bibliográfico, então não trabalhamos com ele na íntegra, o que não impediu da gente não fazer trabalho com textos xerocopiados, dentro de sala, por exemplo, da Meimei Bastos, nós trabalhamos com as batalhas de rima e os meninos produziram rimas sobre o segundo reinado, foi um trabalho bacana que fizeram. E eles se inspiravam nas rimas da Meimei, se reconheciam nela como mulher, negra, de periferia, acho que se não me engano ela é da Ceilândia...

M: isso, Ceilândia

E: E assim a gente ia modelando o projeto de acordo com as nossas possibilidades, até porque ano passado não foram muitos professores que toparam fazer comigo, então eu tive que ficar bem dentro da minha caixinha, dentro da minha existência com os estudantes em sala de aula, nossa experiência assim meio, quase solitária, mas totalmente amparada pela gestão, pela coordenação pedagógica, pelo PPP da escola e tudo o mais.

É uma prática de letramento crítico, como apresenta Albuquerque (2020), uma vez que o letramento crítico

tem como objetivo a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. Tal crítica se dá por meio da leitura, reflexão e questionamento das mensagens dos diferentes textos a que os estudantes/leitores são expostos (SARDINHA, 2018, p. 1)

Carrega o potencial e a postura transdisciplinar, que aponta para o “encontro e o diálogo entre diferentes disciplinas em questões particulares da pesquisa, devendo ser abordadas no espírito de desenvolvimento das categorias teóricas, métodos de análise, agendas de pesquisa etc. de um enquanto trabalha com a ‘lógica’ da outra” (FAIRCLOUGH, 2003). O letramento crítico, dessa forma, abarca as mais diversas possibilidades disciplinares. Encarna o que Freire (1987, 2009) propõe enquanto um ensino crítico e a multiplicidade que essa perspectiva deve ter no que toca o olhar a realidade tal qual ela se apresenta, numa busca de fazer com que exista sentido no conteúdo e na metodologia daquilo que se ensina e se aprende para todas as pessoas que estão envolvidas no processo.

É necessário destacar que o PMI é representado aqui na fala de Erica como uma metodologia, para além de programa ou projeto é uma metodologia, uma metodologia que a professora tomou para ação em sua sala de aula de história. **O PMI pode ser considerado uma língua franca, onde cabem várias proposições, ações, disciplinas e afins. Trato disso novamente no capítulo 4.** E, mais uma vez, no estrato discursivo da linguagem, encontramos forte presença dos processos interdiscursivos, quando Erica relata seus processos de recontextualização do que ela apresenta enquanto metodologia do PMI para sua sala de aula.

Os encontros da EAPE foram todos permeados por um diálogo profícuo entre as pessoas que participavam. Como foi apresentado no Edital de Seleção, apresentado no Anexo 2, foram lidas as mais diversas obras que compõem o acervo do PMI. As professoras cursistas construíram as linhas de atuação que iriam reproduzir em sala de aula, com as próprias metodologias aplicadas no processo da formação. Um deles é o memorial, que cada uma das pessoas que estavam cursando a formação foram instigados a fazer. Como explica a Professora Gina,

Os memoriais são uma proposta de produção de texto autoral, a partir do qual professores e professoras participantes do programa de ampliação do PMI fazem um exercício reflexivo, narrando suas memórias e vivências relacionadas tanto à construção da identidade de leitor/leitora, quanto em relação à jornada profissional. O memorial é um gênero já consolidado, muito utilizado em programas de formação de profissionais da educação na graduação e na pós-graduação. Ele foi incluído como estratégia pedagógica na edição piloto de 2017 e mantido na realização do programa em 2018 (ALBUQUERQUE, 2020, p. 89).

Eram encontros permeados com emoção. Como apresentei no capítulo 2, o clima era de uma profunda apreensão política com o avanço de forças políticas aglutinadas ao redor daquele que ora utiliza a faixa presidencial. Como diz Almeida (2019),

Surpreendeu o fato de [INOMINÁVEL] ter conseguido tanta aprovação, apesar do ínfimo tempo de horário eleitoral. As razões para seu excelente desempenho, na verdade, foram várias: o forte antipetismo, o apelo das candidaturas consideradas antissistêmicas e o desejo por novos nomes, entre outras (ALMEIDA, 2019).

E enquanto falávamos, no curso, de formas de entendimento melhor do ser humano e da criação de espaços baseados na ética mais profunda essas questões nos inundavam em suas inquietações e rebeldias e, num processo interdiscursivo com a dimensão religiosa-fundamentalista, como discutido no capítulo segundo, questionando esses processos de gritos de

liberdade que o curso representava, na construção do que hooks (2008) chama, no último capítulo de *Outlaw Culture* (Cultura Marginal), de ética do amor, texto do qual se extrai, inclusive, a epígrafe deste capítulo.

Sem uma ética do amor moldando a direção de nossa visão política e nossas aspirações radicais, muitas vezes somos seduzidas/os, de uma maneira ou de outra, para dentro de sistemas de dominação – imperialismo, sexismo, racismo, classismo. (HOOKS, 2008, pp. 3830–3835)¹⁹

E segue mais à frente:

Uma cultura de dominação é anti-amor. Exige violência para se sustentar. Escolher o amor é ir contra os valores predominantes dessa cultura. Muitas pessoas sentem-se incapazes de amar a si mesmas ou a outras porque não sabem o que é o amor. [...] Não sabendo amar, ou mesmo o que é o amor, muitas pessoas se sentem emocionalmente perdidas; outras buscam definições, formas de sustentar uma ética do amor em uma cultura que nega valores humanos e valorizam o material (HOOKS, 2008, pp. 3880–3886).

De fato, como segue falando Almeida (2019), historicizando sobre os processos que vivemos nas eleições de 2018,

O termo “vingança” contra o menor infrator foi evocado no debate público em torno do projeto de redução da maioria penal, cuja legitimidade se baseou demasiadamente na temperatura da opinião pública. “Fobia” por gerar repulsa dissimulada em relação à diversidade sexual e de gênero, podendo atingir níveis de pânico moral como a suposta “erotização das nossas crianças” que deve ser combatida pelas “pessoas de bem”. Por fim, o ódio político se manifestou na estigmatização de políticos a simples eleitores de esquerda e na criminalização dos movimentos sociais. Esses são alguns dos atuais afetos mobilizados pela lógica do inimigo: o menor infrator, o gay ou a feminista e o esquerdista. Tais afetos sociais são pouco abertos às diferenças, muito voltados sobre si mesmos como medida para a vida pública e, por vezes, simbólica e fisicamente agressivos com o que renegam (ALMEIDA, 2019).

Sigo nessa digressão que remete a assuntos já tratados no capítulo 2, mas que eu reforço aqui, dado que na linha temporal foi aqui que eles se fizeram presentes, quando na minha participação do curso do PMI na EAPE. Eu friso novamente que não é sobre o ser que mora no palácio da alvorada²⁰, mas sobre a aglutinação das forças ao redor dele quando em 2018. O nome

¹⁹ Este número se refere à posição do livro. Trata-se de livro na versão Kindle.

²⁰ Minúsculo proposital, como outrora, páginas atrás, grafiei república com R minúsculo.

foi o dele, porque as circunstâncias assim fizeram, mas poderia tranquilamente ser outro o nome a estar presente. Como aponta Rosana Pinheiro-Machado (2018),

O fenômeno do bolsonarismo é a adesão vazia à figura dele, que corresponde a muitas frustrações diferentes. Tenho pensado em vários tipos de eleitores do [INOMINÁVEL], enquanto o bolsonarismo é um movimento que capta todos esses perfis. **O [INOMINÁVEL] é fascista, violento, misógino, homofóbico e tosco, uma figura medíocre, enquanto o bolsonarismo é um fenômeno muito maior do que ele, no sentido de que a figura dele entrou em vários vácuos da sociedade brasileira e, como todo autoritarismo, conseguiu preencher vários buracos e frustrações.** Ao mesmo tempo que há aquele eleitor muito alinhado e que segue ele há muito tempo, eu acredito — ou mais do que isso, preciso acreditar — que existe uma grande parte do eleitorado que está simplesmente revoltada e que ainda não fez uma transição total para uma subjetividade autoritária e fascista. Ela é, em sua maioria, formada por aquele homem branco que sempre sustentou a família e que agora está se sentindo frustrado, que acha que o problema é dar tudo para as minorias, mas ainda assim é um sujeito negociável. É com ele que a gente tem que trabalhar. A outra opção é dizer que 50% dos eleitores são fascistas, o que não é a nossa realidade. Há uma grande parte do eleitorado já assumindo esse perfil violento, mas há outra que a gente precisa intervir urgentemente, porque ela está se alinhando conforme a polarização aumenta (PINHEIRO-MACHADO, 2018, grifo meu)

Após o encontro com essas apreensões, que permeavam nossas conversas informais antes, e às vezes depois, dos encontros, líamos excertos e discutíamos obras como Ponciá Vicêncio (EVARISTO, 2003), Um verso e Mei (BASTOS, 2017), Não vou mais lavar os pratos (SOBRAL, 2010), O Diário de Anne Frank (FRANK, 2000) e vários outros textos que problematizavam cultura, gênero, liberdade, sexualidade, colonialidade, práticas pedagógicas, poesia como um todo, gêneros textuais e tantas outras coisas relativas. Os debates eram intensos e seguiam-se uns aos outros, nas exposições das mais diversas experiências de vários anos de várias das pessoas que participavam deles. Debates que, inclusive, eram registrados num gênero textual denominado Diário de Bordo, um outro gênero para além do memorial, já citado. Uma vez que a metodologia adotada pela formação, para além de formar em termos teóricos, também era um espaço de aplicação com as docentes de aspectos símiles aos que elas poderiam aplicar em sala de aula com os estudantes, também fazíamos diário de bordo em cada uma das aulas. Este gênero esteve presente desde o início na aplicação do PMI, como relata a Mestra Gina nesta longa citação que faço por resumir a descrição do Diário de Bordo, ao mesmo tempo que apresenta como ele se aplicou no PMI:

o Diário de Bordo é um gênero textual que se filia ao tipo textual narrativo. Em 2007, quando eu buscava ressignificar a minha prática pedagógica, eu necessitava de um recurso que me ajudasse a receber um feedback mais efetivo dos estudantes sobre o meu trabalho. A minha principal preocupação era criar uma estratégia que permitisse aos estudantes avaliar as minhas aulas, para que eu pudesse aprimorar o meu trabalho. [...] [Outro] ponto que me motivou a trabalhar com a proposta do Diário de Bordo foi a possibilidade de os estudantes terem a partir dele a possibilidade de vivenciar a escrita como uma prática social, para registro de fatos, acontecimentos, impressões e construção de uma memória coletiva. Diante de todas essas questões, em 2007, eu o adotei como ferramenta pedagógica, conferindo-lhe especificidades para atender aos meus objetivos de trabalho junto a estudantes do Ensino Fundamental. Eu já tinha notícias de que outros profissionais da educação o utilizavam para que estudantes, em especial, no Ensino Superior, realizassem relatórios das aulas. Porém, para atender ao que eu buscava, eu decidi que partiria do gênero relatório de aula, mas, que o subverteria, porque no lugar de os estudantes relatarem objetivamente o que transcorria ao longo da aula, no Diário de Bordo, eles teriam a oportunidade de apresentar suas opiniões, avaliações, posicionamentos, dando-me um retorno, um feedback sobre como as minhas aulas estavam sendo percebidas por eles e elas. Para tanto, criei uma metodologia a partir da qual, seguindo a ordem da chamada, a cada dia um estudante relataria o que acontecia nas aulas de Língua Portuguesa. Eles e elas deveriam fazer anotações do que ocorria em aula, apresentavam o rascunho que tinham feito e levavam um caderno para casa onde passavam essas anotações a limpo e traziam de volta na aula seguinte. Esse texto produzido por um dos estudantes da sala era, então, lido ou pelo próprio estudante ou por mim, na primeira hora da aula seguinte. Nesse momento, outros estudantes poderiam somar a sua voz a do colega, apresentando opiniões, impressões, reflexões sobre como havia sido a aula no dia anterior (ALBUQUERQUE, 2020, p. 90).

Novamente há processos de recontextualização e interdiscursividade, por ser um movimento pedagógico, de ensino. Quando os estudantes fazem o Diário de Bordo, eles retomam tudo aquilo que foi apresentado, reformulando, e quando reformulam, no processo de recontextualização de suas experiências e vivências naquilo que foi apresentado na leitura, faz com que a leitura seja vida, seja intensidade porque passa a fazer parte da vida das pessoas que estão refletindo sobre como as leituras se encaixam, se encontram, desencontram e reencontram na sua própria narrativa de vida. Ações como essas fazem parte do que trouxe profundo sucesso às narrativas biográficas e autobiográficas publicadas em livro, já relatado, fruto da primeira aplicação do projeto pela Mestre Gina (ALBUQUERQUE; PIRES, 2015).

No Anexo 3 desta tese está, na íntegra, o Diário de Bordo que eu fui convidado a escrever, do qual eu trago excertos aqui, que escrevi em uma linguagem mais poética. Na época, inclusive, eu não me identificava publicamente ainda como pessoa não-binária, como o faço hoje em dia. E também estava vegetariana, hoje não estou mais. Eu refleti sobre o PMI no diário de bordo e

escrevi:

“Começando a aula em si, conforme o programa do dia evocava, Gina, que foi nossa condutora do dia, apresenta o histórico do como o projeto se deu em 2014, na sua primeira edição. Ela fez toda uma linha do tempo de como começou o projeto, como ele seguiu, os resultados que trouxe. O projeto é isso. Uma das coisas que não pode deixar de ser dita do projeto é que ele é feito de carne! É feito de sangue! É escrito da história da carne preta de Gina e registrado com seu sangue em folhas de esperança da história pessoal de cada uma e um dos estudantes que teve contato com a sua vida. Hoje, a carne se multiplica e aduba, viva como é, e até pessoas como eu, homem, e vegetariano, que de fato sou vegetariano, vêm para provar desse banquete de esperança que é feito pelo que foi adubado pela história da carne de Gina e é plantado com as sementes das histórias inspiradoras das mulheres e colhido por crianças das escolas do Distrito Federal.”

Sobre as reflexões acerca do itinerário que fora apresentado, e eu disse:

“É verdade que Gina trouxe o itinerário que ela seguiu, mas coloco o que ela mesma traz, e que foi coincidentemente (ou não, porque não há coincidências...) algo que eu mesmo tive contato essa semana várias vezes. Me chegavam os versos latino-americanos: “caminante, no hay el camino, el camino hay que caminar”. Não há trilha. Não há fórmula. Não estamos cozinhando bolo, mas estamos plantando, como disse antes. E é cada terra que vai pedir um tipo de planta diferente, é cada terra que vai pedir uma forma diferente de agir com ela, um adubo que seja melhor. Seja como for, será plantado, será colhido, será preparado e será banquete. O caminho para fazer isso não há, há que ser construído. E é para isso que tomamos essas balizas apresentadas por Gina, para saber mais ou menos como ir, mas andar depende de nós mesmas. Ninguém vai andar com nossos pés.”

E à época eu já escrevi o que hoje refleti e dei o nome de currículo indomável, já apresentado nesta tese e que será retomado outras vezes, refinando o conceito. Eu escrevi:

“Uma das coisas que mais ressaltou na apresentação, e foi dito por algum dos grupos, é que a escrita de vida e leitura de mundo envolvidas em qualquer parte do Projeto Mulheres Inspiradoras são sempre vivas. De fato, é uma escrita e leitura que têm olhos brilhando. Não é apenas, embora seja também, feito por pessoas de olhos brilhantes ou para brilhar os olhos, mas os olhos do projeto trazem a vida em si, porque o projeto são óculos pelos quais vemos o mundo com mais esperança.”

O currículo se torna vivo quando ouve as coisas e se permite efetivamente ficar vivo.

E as coisas são todas as identidades, representações e ações das pessoas envolvidas nos processos educacionais. Todas as pessoas. E quando aquilo que não poderia ser incorporado no currículo, se visto sob uma ótica tradicional (SILVA, 2004), vem e grita currículo adentro, se torna indomável, e fica indomável porque não tem como ser parado. Em um momento de escrita mais descontraída do Diário de Bordo eu disse:

“Como um dos grupos também colocou, o projeto é uma árvore. E fiquei pensando: planta forte e grande, que dá frutos que se veem de longe e que podem até parecer meio espinhosos à primeira vista, ou pesados demais, ou meio deformados demais para estar em uma escola, mas são frutos vistosos, são frutos saborosos, são frutos com os quais dá pra fazer tanta coisa, que são adequados pra onde estão, que dá pra fazer doce, que dá pra comer cru, que podem ser endurecidos ou amolecidos, que dá pra fazer até carne com esses frutos. De fato, me parece que o Projeto Mulheres Inspiradoras, com frutos como esses, é, de fato, uma jaqueira!”

Eu comi esses bagos de jaca, saboreando os frutos doces dos relatos de experiência do PMI. E, de lá, fui convidada a comer jaca na Escola do Amanhã, juntamente a Erica Thawany, que me levou à escola que se tornaria o meu ambiente de investigação das ações e inquietações de professores e professoras e equipe pedagógica como um todo.

Apenas um breve parênteses para traçar uma meta-análise da minha própria escrita, tanto esta do Diário de Bordo quanto da minha tese como um todo. **Eu escrevo utilizando muitas metáforas, é um dos meus traços de estilo, apresentado desde os títulos de meus trabalhos acadêmicos, que são, diga-se de passagem, gêneros que, a priori, não estariam afeitos a muitos, digamos, floreios poéticos ao ponto dos que eu apresento na construção que faço.** Meu texto é, qual o de todas as pessoas, repleto de um estilo próprio meu, cheio de costuras de conceitos e ideias de construção profundamente metafórica. O fato de eu estar escrevendo sobre essas questões e naturalmente utilizar a expressão **costura** de conceitos e ideias, ou **construção** metafórica é, justamente, a construção de uma nova metáfora. Segundo as teorizações de Lakoff e Johnson (2002), em seu *Metáforas da vida cotidiana*, que vamos ver mais à frente de forma melhor detalhada, “baseando-nos, principalmente, na evidência linguística, constatamos que a maior parte de nosso sistema conceptual ordinário é de natureza metafórica” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 46).

Em tempo, já apresentei até agora três das categorias analíticas linguístico-discursivas que apresentei no quadro da seção 2.2, no qual elenquei as categorias que usei para analisar os textos

como um todo. Já falamos de interdiscursividade e sua ligação com a recontextualização, que se relacionam com a decolonialidade do saber e que, como já apresentei acima, estão mesmo intimamente ligadas às possibilidades de recontextualização dos saberes, já que trazem possibilidade de refazer saberes, dentro de outros processos e possibilidades para além dos hegemônicos/colonizados. Já quanto ao sistema de avaliatividade e metáforas, estando ligados muito ao estilo, enquanto momento das ordens do discurso, se apresentam próximos a processos de decolonialidade do ser, uma vez que se apresentam ligados à identificação: o modo como nós avaliamos o mundo fala muito mais de nós do que do mundo; a forma como nos expressamos a nível de construção metafórica expressa as maneiras como nossa cognição trabalha, e isso revela parte importante de quem e de como somos, uma vez que deixa transparecer a expressão de ideologias, por exemplo. Quanto à TRAS, embora tenha sido apresentada na seção 2.1.2, terá algum foco também quando vir a ser um item de importância para a análise linguístico-discursiva. Agora passo a apresentar o que entendo por metáfora, que ajudará a enxergar as identificações que os copesquisadores trazem em suas falas.

Utilizando o arcabouço de Lakoff e Johnson (2002) para compreensão do conceito de metáfora, os autores entendem que

o sistema conceitual dos seres humanos, que cuida não só da linguagem como também dos pensamentos e ações das pessoas, é naturalmente metafórico. Esse sistema conceitual estrutura a percepção e interação dos indivíduos com o mundo e com outros indivíduos – e dificilmente alguém se dá conta desse uso tão intenso. O uso de metáforas permeia o cotidiano das pessoas, não apenas no que concerne ao uso da língua, mas principalmente os pensamentos e ações (SALLORENZO, 2018, p. 37).

Fairclough (2001), sobre metáforas, afirma em mesmo sentido, e este é o princípio mais preponderante quando estamos tratando de metáforas em uma análise discursiva:

As metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nos significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental (FAIRCLOUGH, N., 2001, p. 241).

E se, segundo o mesmo autor, “algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no

interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação” (FAIRCLOUGH, N., 2001, p. 241), uma observação crítica do discurso auxilia no descortinar das metáforas, o que é de suma importância, uma vez que as metáforas têm a potencialidade de disfarçar expressões ideológicas, bem como revelar os processos de construção ideológica da pessoa que profere o discurso.

No diálogo que travo com Erica Thawany, em nossa conversa-entrevista, lhe apresento o que de alguma forma já falei nesta tese e aqui repito, para fins de organização real da linha do tempo. Neste momento eu falava sobre minha pesquisa, e dizia como ela chegou na Escola do Amanhã. Eventualmente, neste e nos outros textos apresentados, pode haver alguma marcação para fins didáticos na explicação que eventualmente se siga.

Excerto 6 - Erica Thawany

M: Dentro do meu projeto, como a gente já dialogou várias vezes etc, e aí só trazendo algumas coisas que você já comentou, mas só pra gente pontuar coisas que já foram colocadas aqui em nossa conversa. Um dos motivos de meu projeto, como eu te apresentei, e apresentei pra escola, é pensar o Projeto Mulheres Inspiradoras como uma espécie de porta de entrada para discussão de LGBTfobia dentro da escola, esta é uma escola que, na verdade, que me apresentou, como a gente se conheceu lá no curso, a gente dialogando sobre a escola, o curso da EAPE que a gente se conheceu anteriormente, a gente falando lá sobre a escola, e aí, na realidade, esta escola é o contrário, é o Projeto de Diversidade que abriu as portas da escola para o Projeto Mulheres Inspiradoras.

E: Exatamente.

M: É contrário, concorda com isso, é o contrário?

E: sim

M: O Projeto Mulheres Inspiradoras, aqui, aconteceu porque era possível tratar dessa temática.

E: Encontrou solo fértil

São duas metáforas significativas para nossa narrativa e descortinar do que é o PDE para a Escola do Amanhã: eu o apresento como porta de entrada, ao passo que o PMI é lido por Erica

como um ente que realiza algo: “Encontrou solo fértil”. Como já apresentado anteriormente nesta tese, a TRAS é

um amplo quadro teórico-metodológico de descrição, interpretação e explicação dos meios pelos quais as categorias linguístico-discursivas constroem a representação das identidades contemporâneas dos atores sociais consiste no modelo crítico de análise do discurso desenvolvido pelo linguística Theo Van Leeuwen (2008), a chamada Teoria da Representação dos Atores Sociais (MELO, 2013, p. 56).

Da amplitude e complexidade desta teoria, vamos utilizar para este momento o processo de inclusão dos atores, além de, quando os sujeitos são incluídos, se estão ativos ou passivos nas atividades que desenvolvem, uma vez que “representações incluem ou excluem atores sociais para adequá-los a seus interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais estão direcionados” (LEEUVEN, VAN, 2008, p. 28). Quando são incluídos, podem estar, entre outras categorias, em processos de ativação ou passivação: “Ativação ocorre quando os atores sociais são representados como ativos, forças dinâmicas numa atividade, passivação quando eles são representados como ‘passando’ pela atividade, ou como estando ‘no receber do fim disso’” (LEEUVEN, VAN, 2008, p. 33).

Dessa forma, **o PMI, na fala de Erica, é um ente que realiza algo, que encontra solo fértil.** O solo fértil, por sua vez, é uma construção metafórica que representa a Escola do Amanhã. Assim, a Escola, nesse momento, é apresentada enquanto ente passivo, que se beneficia da chegada do PMI: solo fértil é uma representação de algo positivo, é uma apreciação positiva. E aqui encontramos uma outra categoria que pode nos ajudar a entender como os significados discursivos estão construídos no texto: a avaliatividade.

O sistema de Avaliatividade é “um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas” (VIAN JR; SOUZA, A. A. De; ALMEIDA, 2010, p. 11). Esse sistema se importa “com a construção por textos de comunidades de sentimentos e valores compartilhados, e com os mecanismos linguísticos para compartilhar emoções, gostos e avaliações normativas” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 1). Já apresentei, no capítulo 2, sobre o subsistema de engajamento.

A análise que observa o Subsistema de Atitude está “preocupada com nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, julgamentos de comportamento e apreciação das coisas” (MARTIN;

WHITE, 2005, p. 35). “Essas realizações compreendem modificação dos participantes e processos, processos mentais e comportamentais afetivos, e adjuntos modais” (MARTIN; WHITE, 2005, pp. 45–46). Note-se que o valor dar marcas de afeto são

algumas vezes construídas como qualidades (adjetivos – ‘eu estou feliz sobre algo’), algumas vezes como processos (verbos – ‘isso me agrada’) e algumas vezes como adjuntos de comentário (‘felizmente’). Eles também podem ser realizados por entidades virtuais (nomes) via nominalização – ‘alegria’ (WHITE, 2011, p. 21).

Neste subsistema temos [a] o afeto, que “é um recurso semântico utilizado para realizar as emoções linguisticamente no discurso” (VIAN JR; SOUZA, A. A. De; ALMEIDA, 2010, p. 101). Se o afeto traz emoções realizadas pelo/no discurso, [b] o julgamento “se localiza na “região do significado construído por nossas Atitudes para com as pessoas e as maneiras que elas se comportam” (MARTIN; WHITE, 2005, p. 52) e pode ter valores de estima ou de sanção social. “O julgamento de estima social envolve admiração e crítica sem implicações legais, enquanto que o de sanção social implica elogio e condenação, geralmente, com complicações legais” (ALMEIDA, 2010, p. 53). Por fim, com [c] a apreciação “são construídas as avaliações sobre coisas, objetos e fenômenos” (VIAN JR; SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 106). É suficiente apresentar apenas esses níveis de delicadeza do sistema para as análises que nós vamos fazer.

Eu busquei o PMI para verificar possibilidades de trabalhar com as dissidências de gênero e sexualidade, como aconteceu no CED 07 de Taguatinga, relatado na seção 3.1.2. A estratégia era utilizar um Programa amplamente aceito pela sociedade, dado nosso contexto político-social, altamente premiado para, então, reconfigurar, ou recontextualizar, para que passasse a tratar de outras minorias sociais, especificamente as dissidências de gênero e sexualidade. No entanto, a surpresa foi achar o contrário: havia uma escola onde existia um projeto de diversidade e, por causa desse projeto, a escola acolheu o PMI. A minha porta de entrada na Escola do Amanhã foi esse meu contato com Erica Thauany, e a partir dele eu descobri o PDE. Neste trecho eu escolhi fazer uma análise bem mais refinada que os outros, por causa do seu potencial de compreensão inicial de como é visto o PDE, numa percepção da maneira com que Érica vê o PDE e seu impacto na Escola. Os demais trechos optei por fazer uma análise numa escala mais alta, digamos, não a um nível semântico textual como fora feito nesse em maior detalhamento, mas apenas frisando uma parte ou outra que seja relevante para que você que me lê

possa compreender o processo de funcionamento e leitura dos copesquisadores sobre o PDE. Faça, então, uma pequena legenda para as marcações desse trecho abaixo:

Quadro 6 - Legenda da análise textual da sequência abaixo

<p>Atores sociais relativos ao projeto</p> <p>Atores sociais relativos à escola</p> <p>[FORMA DE REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS]</p> <p>(Metáforas relativas ao projeto)</p> <p>Metáforas relativas à escola</p> <p><i>Metáforas relativas à experiência anterior</i></p>

Excerto 7 - Erica Thawany

M: Então... Vamos lá. Então, Erica, aqui o Projeto Mulheres Inspiradoras se deu na escola. Se deu aqui nessa escola, correto? Essa escola tem uma particularidade diferente, uma particularidade em relação às outras, que foi um dos motivos que me fez inclusive chegar a vir pra essa escola, que foi o amplo debate, o amplo diálogo que vocês fazem aqui com as diversidades e com todas as questões. Certo? Então, como é, veja, como é a experiência de tratar com a temática de gênero e sexualidade em sala de aula que vocês têm aqui na escola?

E: Bem, eu vim pra essa escola no ano passado, meu primeiro ano aqui. Tava em regência de classe, tava voltando de oitavos e nonos anos, cheguei já com o (projeto em andamento), que é o **Projeto Diversidade na Escola** [INCLUSÃO/ATIVACÃO], [1] que trabalha com os eixos questão racial, questão de gênero e questão de inclusão das pessoas com deficiência, e [a] é um (projeto motor) da escola, [b] a (mola mestra) do Escola do Amanhã, o **Projeto Diversidade na Escola**. É como se **ele** [c] fosse uma (mão invisível que move todos os outros projetos). O PPP da escola [INCLUSÃO/PASSIVAÇÃO] se baseia nessa, nesse eixo, que é [2] a [2.1] valorização da diversidade, e a [2.2] problematização das questões relacionadas à diversidade, como machismo, sexismo, homofobia enfim. E aí eu vim pra cá por esse motivo, por ser uma escola já atuante e eu, nas outras escolas que eu trabalhei, **eu buscava isso**, eu **buscava** uma **escola que tivesse abertura** pra desenvolver esse tipo de debate esse tipo de problematização, e tudo o mais. **Eu descobri o Escola do Amanhã** por meio de um amigo meu que já trabalhava aqui, que inclusive era o coordenador do projeto na escola, que era o João Francisco dos Santos. E aí eu quis vim pra cá

justamente porque nas outras escolas que eu tava eu sempre trabalhava com a questão racial, a questão de gênero, mas ficava uma coisa de *trabalho* formiguinha, porque não tinha o apoio do resto da escola, não constava o PPP, então aqui não, aqui (a *caminha* já tava pronta pra o que eu quisesse fazer). E quando eu vim pra cá aconteceu justamente isso, todas as propostas que eu trazia, em relação ao trabalho com a temática racial, que incluía a questão negra e indígena, e o debate da questão de gênero foi amplamente aceito pela coordenação pedagógica da escola e pela equipe gestora e porque já existia essa *demanda na escola*, já existia o trabalho com esse tema, então a abertura foi realmente muito maior. E aí... só um minutinho {Erica para de falar para atender alguém, passa-se um tempo }

Vejamos as metáforas que ela utilizou para se referir ao PDE: [1] **projeto motor da escola**; [2] **a mola mestra da Escola do Amanhã**; **É como se ele fosse uma** [3] **mão invisível que move todos os outros projetos**. O PDE é apresentado **em perspectivas positivas, construtivas, faz coisas, realiza trabalhos, diferente da sua experiência na escola anterior, no qual tinha que fazer trabalho aos poucos apenas, sem muito apoio**. Erica foi meu espaço de encontro com a Escola do Amanhã e com o PDE. Esta próxima seção já trabalhará os outros três copesquisadores, na apresentação do PDE como um todo.

3.2.2 Concepção, histórico e desenvolvimento do Projeto Diversidade na Escola

O professor João Nery não relatou uma participação ativa no PDE, e eu o trago aqui em primeiro lugar porque, justamente não foi um partícipe ativo como Erica Thawany demonstrou ser. No entanto, o professor acolhe os processos voltados para a dita diversidade, inclusive com a implantação de projetos e ações que talvez possamos dizer serem fruto do clima gerado pelo PDE. Diga-se de passagem, em nossa conversa sequer o sintagma “Projeto Diversidade na Escola” foi citado, no entanto há falas como esta:

Excerto 8 - João W. Nery

M: João Nery, você poderia falar um pouco sobre, sobre como a escola, como você entende que a escola lida com gênero e sexualidade, essas coisas todas?

J: A Escola do Amanhã, né, no caso...

M: Isso, a Escola do Amanhã

J: Então, eu acho que tem uma ala muito progressiva no Escola do Amanhã, que felizmente é maioria, né... Que, e a gente pensa nos projetos das, que a escola tem, inclusive tá até pra, pela prática da Escola do Amanhã de ir agregando minorias, assim, digamos que a gente trabalha com a questão racial, a gente trabalha também com questões de pessoas que tem problema auditivo, visual, todas essas coisas eu acho que a Escola do Amanhã foi fazendo esse perfil de escola, falar, agregadora de minorias e a questão de gênero também foi a mesma coisa, tanto que é muito comum lá no Escola do Amanhã a gente ter alguns projetos de professores falarem abertamente desses temas, apesar dos pesares

M: Apesar dos pesares...

J: e inclusive alguns professores, né, autodeclaradamente gays ou lésbicas também e a gente tem alunos também que são autodeclarados e já saíram do armário há muito tempo e colocam o cabelo deles do jeito que eles querem, se vestem do jeito que eles querem, e se portam do jeito que eles se sentem à vontade e existe uma política de antibullying lá na Escola do Amanhã que é muito severa, assim... Por exemplo, **quando a gente vê algum, alguns desrespeitos, não só sobre o gênero, mas também quando a gente fala do homem da mulher pode considerar gênero também, né?** Pra gente ver como certos { inaudível } inclusive machistas, para com mulheres também, a gente costuma pensar muito mais no lado do oprimido... eu acho que eu nunca vi ninguém passando pano assim, ou quase ninguém passando pano para o opressor lá na Escola do Amanhã, porque na Escola do Amanhã, eu me sinto muito à vontade de dar aula lá e fazer os projetos. Inclusive aquele nosso projeto fluiu bem, não encontramos nenhum empecilho da diretora, super topou, e a Escola do Amanhã, ela, felizmente, é uma escola muito aberta assim, a essas discussões, eu sou muito feliz por causa disso.

Tem falas interessantes aqui neste trecho do professor. Há metáforas como o “passar pano”, que significa defender sem razão. Também que a escola “agrega” minorias. A escola é colocada aqui como um ente, alguém que faz alguma coisa, na TRAS sendo uma estância de inclusão e ativação. Há a fala sobre sair do armário, que é outra metáfora sobre se apresentar a partir da identidade de gênero e sexualidade que de fato tem. Há um dos comentários sobre alguns estudantes, que depois João Francisco vem apresentando relatos parecidos, que diz: “tem alunos também que são autodeclarados e já saíram do armário há muito tempo e colocam o cabelo deles do jeito que eles querem, se vestem do jeito que eles querem, e se portam do jeito que eles se

sentem à vontade e existe uma política de antibullying lá na Escola do Amanhã que é muito severa”. **Vemos como a corporalidade, a concretude do discurso inscrita no corpo, somatizada a dinâmicas de estereótipos sobre sexualidade e gênero, constrói os discursos sobre o corpo: alguém que é dissidente é alguém que se veste como quer, deixa o cabelo como quer e se portam do jeito que eles se sentem à vontade.** É a ideia de performatividade, qual elencada por Butler e que discutimos no capítulo primeiro. É plausível entendermos esse trecho como uma metáfora de liberdade, inclusive porque liberdade, dada a fala do professor durante toda nossa conversa, para ele aparentemente a liberdade é algo positivo, dentro da avaliatividade no subsistema de apreciação. A outra parte que está grifada no texto, em negrito, pode significar alguma inquietação e insegurança sobre os significados de gênero.

Aqui também evoco um movimento apresentado pelos ECD e que trago para teorizar junto com o Professor João W. Nery. Já tratamos nos capítulos anteriores sobre o conceito de hegemonia e, junto a ele, as ideias de articulação, rearticulação e desarticulação. Relembrando o conceito já apresentado na seção 1.1.2:

uma vez que a hegemonia é vista em termos da permanência relativa de articulações entre elementos sociais, existe uma possibilidade intrínseca de desarticulação e rearticulação desses elementos. Essa possibilidade relaciona-se à agência humana: o elemento ativo da ação individual. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 26), essa ação individual pode representar um artifício potencial para a superação das relações assimétricas, desde que esse elemento ativo seja subsidiado por uma reflexividade crítica. A reflexividade sugere que toda prática tem um elemento discursivo, não apenas porque toda prática envolve, em grau variado, o uso da linguagem, mas também porque as construções discursivas sobre práticas são também parte das práticas (RESENDE; RAMALHO, 2004, p. 199)

Quando João W. Nery fala neste excerto, ele apresenta um movimento de desarticulação dos processos hegemônicos da sociedade como um todo, observado quando ele diz o “apesar dos pesares”. Essa expressão demonstra que ele reconhece uma forma hegemônica da sociedade que preza por dinâmicas heterocisnormativas e conservadoras. **Ao mesmo tempo, ele apresenta os processos de rearticulação que acontecem nas propostas desenvolvidas na escola, vinda das manifestações identitárias presentes e nas propostas de fazer pedagógico que a escola traz.** De fato, o PDE vem à escola, e na sequência convida o PMI também a vir, como já apresentado, em movimentações de rearticulação discursiva, que é, como já trouxe desde o capítulo primeiro quanto trato da temática, também uma rearticulação ideológica que dismantela, de algum modo, a

preponderância hegemônica presente nos ambientes escolares e na sociedade como um todo. E desmantela para remodelar, desarticulando, para na sequência articular e rearticular em novas ideias.

Quanto ao projeto que ele relata que fizemos juntos, que é uma dinâmica de rearticulações inclusive, foi o convite que ele e Érica, que se tornara coordenadora, fizeram para, nas aulas de ciência que ele dá, eu fosse dar uma aula sobre diversidade de gênero e sexualidade, dado que havia a temática dentro do currículo que ele estava trabalhando à época. A partir de então, o professor começou a organizar encontros no contraturno, em seus momentos de coordenação, onde trabalhávamos músicas, filmes e discutíamos sobre as questões de gênero e sexualidade, para todos os estudantes que queriam participar. **Interessa dizer que essa ação minha foi uma ação extra-pesquisa, o conteúdo dos nossos encontros não fazem parte desta pesquisa, cujos diálogos gerados foram apenas os que já foram apresentados aqui, dos quatro docentes já citados.** Apresento este conteúdo como em forma de memória, tal qual foi a minha participação na EAPE, e para contextualizar a fala do professor, que diz ainda:

Excerto 9 - João W. Nery

J: Mas sempre que eu lembro assim, eu gosto de trazer, tanto que a, quando a Erica falou que você vinha, do convite, eu super aceitei porque eu entendo que isso é importante e eu fico muito feliz quando vêm pessoas que são mais gabaritadas que como eu não sou LGBT eu também não me sinto tanto à vontade de fazer falas, falo do que está no meu escopo de falar e eu acho que tem que falar mesmo, mas quando vêm pessoas assim que vivenciaram aquilo, né, eu fico muito feliz de receber lá na escola e eu tenho certeza que os outros professores também, a maioria.

M: E só pra constar, né, ta gravado e etc e tudo o mais, e que projeto foi esse que a gente ta falando, que você falou, é o projeto que a gente desenvolveu lá a partir das suas aulas, né isso, que você convidou pra que fosse falado, sobre questões de sexualidade e gênero e tudo o mais dentro dessa perspectiva daquilo que você tava dando aula e a gente fez algumas rodas de conversa e foi basicamente esse o projeto, falando pros estudantes, foi isso, com música, filmes e tudo.

O professor sempre se coloca muito acessível e feliz pelo entender os processos de gênero e sexualidade, e também de dar abertura para que os estudantes possam ter acesso a outras vozes que tragam ideias novas, para somar, nos processos de mudança social acarretados pelos processos

de interdiscursividade, nos quais, o discurso dele se moldava ao meu e o meu ao dele, construindo novas noções para ambos. As marcas de avaliatividade neste trecho são sempre positivas, sempre trazendo manifestações do subsistema de atitude em termos de julgamento, elencando a estima social de forma positiva, de maneira inscrita, perpassando todo o trecho colocado. **Assim, para o professor, os processos dos gritos dos estudantes por acolhida traziam a necessidade de novas vozes, sobretudo se vozes de outras pessoas dissidentes de gênero e sexualidade.**

Excerto 10 - João W. Nery

J: Eles vivem brigando comigo, principalmente o *****, porque aquilo ali de alguma forma, naquele momento ali ele teve voz, naquele momento ali ele pode, nem... Ele, tava mais claro, mas ele pode escutar alguém falando, ele pode talvez usar você de referência futura, de uma pessoa LGBT que deu certo, de ter representatividade, tem menina negra ali que vai na escola e Erica com aquele black power maravilhoso e aí, não é raro... Hoje em dia quase nenhuma menina negra, não sei se há um fenômeno das outras escolas, que é só da Escola do Amanhã ou se é mais geral, mas as meninas tão assumindo mais o cabelo afro, as... Como é que fala... aquelas coisinhas... As tranças e tal, e a gente vê isso também com o reflexo das professoras e eu acho que do caso dos professores LGBT também isso acontece, do menino mesmo dizer aquele cara ali já ta formado, fazendo faculdade, fazendo projeto, entrou no mestrado e se ele chegou lá eu posso chegar lá, conseguir.

M: Sim, e no caso, então, você vê essas mudanças, essas, essas questões dos estudantes, essas discussões impactando nos estudantes.

J: Vejo. Vejo.

M: Tipo, dá pra traçar um paralelo, tipo, antes das discussões acontecerem na vida dos estudantes e depois das discussões acontecerem na vida dos estudantes.

J: Com certeza, porque tem muita coisa que a gente vai vivendo e a gente não pensa sobre elas e aí quando tem alguém que convida você a pensar numa coisa que você sempre fez e achava normal e aí pensa porque que isso é normal? Aí as pessoas vão começando a entender sus próprios atos e aí elas podem mudar.

Há um processo de contínuo pensar e repensar na escola, desarticulações e articulações, sobre as questões relativas à diversidade como um todo e às dissidências de gênero e sexualidade. Ele me aponta como um ponto, um fato, uma pessoa, um ente que também faz parte dos processos

de reestruturação do entendimento dos estudantes. Ressalto que ele aponta minha presença na escola, em termos de avaliabilidade, sempre em um julgamento positivo em ações junto aos estudantes, me colocando como exemplo. Por assim dizer, é um processo semelhante ao que é feito por João Francisco, mas em uma outra posição: se o processo vivenciado por João Francisco no apresentar-se na escola da maneira como o fez ocasionou uma rearticulação das dinâmicas da escola como um todo, ao apresentar um aspecto de dor, que sob a avaliabilidade podemos ver como apresentado negativamente, a minha apresentação positiva, como alguém que fez mestrado, é docente, está ali falando para eles, rearticula na ideia dos estudantes um aspecto positivo e inquieto, de que outra forma de ser pessoa é possível e que, algume delus se sentindo deslocado na sala devido à sua identidade cuir, que ali também é um lugar possível para ela ou ele. Isto é o que chamamos de representatividade positiva, diferente da negativa. Efetivamente,

a comunidade LGBT+ ainda carece de uma representatividade verdadeira na mídia, sendo tratada de forma séria e responsável, e não por meio de estereótipos caracterizados como melindrosos e promíscuos sexualmente, o que claramente não condiz com a realidade e ainda pode vir a estimular atos de preconceito e violência contra essa parcela da população (CARDINALLI *et al.*, 2016, p. 2).

Em sala de aula, durante essas inserções **minhas, minha presença desarticulou as ideias que Cardinalli apresenta acima, veiculadas pela mídia e presentes ainda de forma hegemônica, articulando ideias contrárias, que permitiam ver as representações de dissidências de gênero e sexualidade de uma outra maneira.** Igualmente à minha figura em sala de aula, nas atividades junto a João W. Nery, também ele **relata a coordenadora Érica com o penteado black power e toda uma gama de reestruturações relativas à mulheridade e negritude, também rearticulando uma reinvenção de apresentação de corpos e formas de demonstração de si.**

Entendo que isso se dá pelo próprio ambiente da escola, como apresenta longamente a diretora Dandara dos Santos:

Excerto 11 - Dandara dos Santos

D: [1] **A Escola do Amanhã por si só tem essa diversidade já na característica primordial que são os alunos.** Nós temos mais de mil e cem alunos, 15% dos nossos alunos são especiais. É uma diferença muito grande, enquanto as outras escolas têm 10 alunos especiais, nós temos 160. Então, a gente tem, e a gente tem, e a diversidade, né, em relação à questão da inclusão

é muito grande, porque a gente tem alunos cegos, surdos, temos alunos cadeirantes, temos várias modalidades aqui. Então, nesse sentido, essa inclusão faz com que os meninos, os ditos “normais”, eles têm essa relação boa com os meninos, eles têm que aprender a conviver. Não é um aluno especial, são muitos. Eles convivem muito bem, e isso já traz pra gente essa questão da aceitação, do acolhimento, então, baseado já nisso, então já fruto do tipo de aluno que nós temos, nós começamos a discutir outras coisas, como a questão de gênero. E a gente já fez uma discussão, já há muito tempo, e há algum tempo atrás, a gente já trabalhava, já trabalhou bem acirradamente essa questão do respeito aos gêneros, de todas as formas, e a gente fez um trabalho forte com os professores, pra que a gente tivesse um trabalho forte com os alunos, e hoje eu já não tenho uma matéria específica, eu tenho as questões da diversidade, das práticas diversas, que é o PD1, então, esse PD1, que nós temos, então temos PD1 e PD2, no nosso PD2, ele é redação, só que é redação dentro dos temas da diversidade. Então, que a gente trabalha com a questão de gênero, mas também de inclusão, mas também de respeito ao estatuto do idoso, da mulher, então com essas questões de diversidade, e da comunidade. Então, como nosso grupo já era um grupo diverso, por causa da questão dos meninos especiais, a gente começou a discutir a questão de gênero, e essa questão de gênero, a gente fez alguns projetos, coisas simples, na questão do respeito, a gente começou a fazer uma série de discussões pequenas, depois foi pra macro e a gente fez um trabalho, os processos, projetos, pequenos, coisas simples, porque a gente não quer construir um projeto dessa questão assim, a gente quer mostrar o que ta no dia a dia. **[2] Igual, por exemplo, você observou, que temos um cartaz ali com fotos de meninos negros, com cabelos de todas as formas, mas que não é um trabalho de consciência negra, não é, é uma coisa que a gente faz, mensalmente, às vezes quinzenalmente, a gente pega o menino, tira foto, põe no Face, faz o empoderamento desse menino e aí os outros se reconhecem nisso.** São coisas pequenas, do dia a dia, porque não é um processo de cartazes, dessa coisa, é do dia a dia. Então a gente começa a discutir no dia a dia o respeito à mulher, ao idoso, trabalhamos tudo isso, e a gente vai aos poucos trabalhando tudo isso. E eu falo muito com os meninos aqui, a nossa tolerância é zero para o bullying, que a gente precisa acabar com isso. Então, a gente tem essa diversidade toda de meninos de todas as formas aqui, e nós temos, tem bullying, mas é um índice baixíssimo, e é um índice, interessante que é assim, no início do ano o menino que ta chegando, até ele se encaixar e ver que a escola é diferente, sabe... Então é um grupo de pessoas que observam muito os meninos, na questão da automutilação, porque a gente já tem isso mais apurado, porque a gente, como a gente já trabalha com esse respeito

à individualidade, a gente consegue enxergar um menino mais triste, um menino mais assim, a gente consegue enxergar que o menino tem um problema pra falar de casa, do jeito dele, do que é que é que ele ta pensando, então a gente já tem um olhar mais apurado pra isso. Então a gente consegue enxergar isso e consegue enxergar mais, tanto é que nós nunca tivemos antes, até esse ano, um orientador. Nós tínhamos um orientador voluntário, e, mas tínhamos pessoas que falavam com o menino, tanto é que hoje quando eu tenho um problema, quando tenho um problema com aluno que ta com algum problema em casa, ou com qualquer desse sintomas que venha a se imaginar que tenha depressão, alguma coisa, eu não tenho orientadora só pra falar, esse ano nós recebemos orientadora, mas nós já fazíamos um trabalho assim. Então, eu, a diretora, supervisora, temos um grupo de pessoas que já sabe que pode falar, que estão pessoas que já têm essa linha com ele, então senta, os meninos sentem à vontade em conversar, então é uma questão diferente, diferente. **[3] A gente trabalha nessa discussão da igualdade dos diferentes, ou da diferença dos iguais. Por exemplo, a gente exige o uniforme. A gente exige o uniforme justamente pra que as pessoas comecem a se enxergar como iguais. Então a gente não aceita uniforme diferente, o corte, não.** É o mais simples, o mais tranquilo pra gente começar, pra conversar sobre a igualdade, e daí a gente tem essa relação com esses meninos assim. Nós incentivamos e estimulamos os meninos nessa igualdade, nessa diferença deles, na igualdade com os demais. **[4] Tanto é que nós temos um espelho ali, que eles... É interessante esse espelho, que às vezes é uma coisinha que você pensa que não é nada, menino que começa a se observar, se achar bonito, tem isso. A gente tem essa questão do espelho, a gente coloca, faz o, não sei se já observou, os quadros aqui.** O mural tem sempre coisas interessantes, parece, outro dia outra pessoa falou assim: parece uma escola classe, que os murais estão sempre... E a gente tem uma escola bonita, tem que ter uma escola que o menino se reconhece, e assim a gente põe coisas no mural pra eles escreverem no mural, pra responderem, a gente estimula a questão dos meninos com relação às notas e ao crescimento deles, que às vezes o destaque nem sempre é aquele aluno de nota alta, é o que avançou e é destaque. A gente tem as medalhas que dá pra os meninos, de tudo que a gente faz, é um campeonato que ganha medalha, se o menino se destacou, com a evolução, redação, sempre tentar premiar por alguma coisa. Tudo a gente faz, os aniversariantes que foram, os meninos que fizeram, evento igual fizeram, meninos que são monitores, que são monitores, a gente faz um cartaz, cartaz não, um diploma, que ele é monitor, tudo a gente tenta elevar a autoestima, porque aqui, como a gente tem um projeto que foi construído nessa escola, com

meninos que são DI, moderado a severo

M: DI?

D: DI, deficiente intelectual. Esses meninos, alguns desses meninos, eles estavam fazendo oficinas em escolas especiais porque ele não avançava pra lugar nenhum e ele veio pra essa escola e hoje eu tenho já quatro anos que a gente consegue levar os meninos pra o ensino médio, meninos que foram avançando. Esse ano tive a grata satisfação de uma delas, de uma das que faziam oficina, de tapete, ela passou na *****, então, pra gente foi uma satisfação maravilhosa, porque a menina é deficiente moderada, passou, na *****, que é a aqui de *****. E passou.

M: a ***** é aqui de *****, né?

D: É, aqui de *****, e tá lá, na UnB, e a gente começa a mostrar, a gente faz cartazes disso, monta, põe, bota as fotos dela, estimula, tudo isso serve de referência pros meninos. **[5] Pra nós, também, porque principalmente assim, a gente, eu bato muito na tecla de fazer a diferença pro professor, que o professor começa a acreditar que esse menino tem jeito.** Eu comento que quando eu comecei aqui nós tínhamos, era escola, nós éramos penúltimo lugar do Distrito Federal, de IDEB, e tínhamos índice terrível, fama terrível essa escola. A gente acreditou e fez uma mudança pedagógica aqui e começou a acreditar nos meninos

Há todo um trabalho com uma pedagogia do corpo, nas práticas citadas por Dandara dos Santos. O problema do corpo, da expressão do corpo, da materialidade do corpo, da apresentação e discursividade do corpo, são problemas que atravessam a teoria de Butler (2011), que no início de sua obra indaga a si mesma:

“E o que ocorre com a materialidade dos corpos?” Em realidade, num passado recente, me formulei repetidamente esta pergunta do seguinte modo: “e o que ocorre com a materialidade dos corpos, Judy?” Supus que o agregado de “Judy” era um esforço para desalojar-me do mais formal “Judith” e recordar-me de que há uma vida corporal que não pode estar ausente da teorização (BUTLER, 2011, p. 14).

Há vários momentos que Dandara fala do corpo, acima. Destaco os que marquei de 1 a 4 no próprio excerto. Há um quinto ponto, ao fim, que eu trarei na sequência, envolvendo a prática docente como um todo. Reproduzo especificamente esses recortes para conversarmos um pouco sobre eles, interarticulando-os entre si e com outras ideias teóricas que necessitem ser evocadas.

[1] A Escola do Amanhã por si só tem essa diversidade já na característica primordial que são os alunos

No final do capítulo segundo pensamos juntos sobre os corpos, teorizamos um pouco com o auxílio de Dandara, João Francisco, Dowbor (2008), Freire (1997), hooks (2013), sobre a necessidade do entendimento que estudantes são pessoas e pessoas que possuem corpos. **Acima, na citação de Butler, ela recorda justamente que é necessário sempre ter em conta os processos de materialidade do corpo quando nos processos de teorização, que é o que Dandara vai tecendo em sua fala.** Nesse trecho [1], Dandara relata sobre o processo do corpo intrinsecamente, uma vez que entende que a diversidade se dá na escola a partir das questões que vêm com a presença dos alunos. Na sequência de sua fala, ela cita as pessoas com deficiência que fazem parte do corpo discente, corpo esse que, enfim, compõe o grande corpo da escola como um todo, fazendo com que sejam incorporadas as diversidades na escola, como ela dissera ao final do capítulo 2. Abaixo, ainda, nova apresentação sobre os corpos:

[2] Igual, por exemplo, você observou, que temos um cartaz ali com fotos de meninos negros, com cabelos de todas as formas, mas que não é um trabalho de consciência negra, não é, é uma coisa que a gente faz, mensalmente, às vezes quinzenalmente, a gente pega o menino, tira foto, põe no Face, faz o empoderamento desse menino e aí os outros se reconhecem nisso.

A exposição de corpos subalternos é ressaltada por ela. Diferente do que é veiculado por uma mídia com representações eminentemente brancas, heterociscentradas e de classe média, a escola apresenta cartazes e fotos com os próprios estudantes, na realidade dos estudantes da escola. **É um processo de rearticulação de representação e apresentação dos corpos, que ela utiliza a palavra empoderamento para se referir a esse processo: é uma outra maneira de teorização dessa ação que ela expõe, trabalhando e ressaltando os processos de igualdade e diferença, como neste trecho 3:**

[3] A gente trabalha nessa discussão da igualdade dos diferentes, ou da diferença dos iguais. Por exemplo, a gente exige o uniforme. A gente exige o uniforme justamente pra que as pessoas comecem a se enxergar como iguais. Então a gente não aceita uniforme diferente, o corte, não.

Vários trabalhos de ciências humanas esta já clássica citação de Boaventura de Souza Santos:

temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o

direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Até agora Dandara ressaltou a necessidade do empoderamento, para usar as suas próprias palavras, do que não é hegemônico, pedindo um processo de recontextualização da noção dos corpos a partir das dinâmicas de rearticulação de imagens deles mesmos, modificando os processos de hegemonia, levando outras construções ideológicas ao centro do debate. Neste terceiro trecho, ela inicia falando justamente da discussão da igualdade dos diferentes e diferença dos iguais para, então, falar do uniforme que é exigido. Este é o ponto: como diz Boaventura, há o direito à igualdade quando a diferença inferioriza, que de fato é o que é feito com as imagens expostas dos alunos e tantas outras ações da escola apresentadas até aqui. No entanto, **é necessário lembrar da necessidade das diferenças, para que não sejam descaracterizadas as identidades que as pessoas têm e, concordemos, a construção identitária de uma pessoa passa fortemente pelos aspectos de vestimenta que ela escolhe ter.** É fato, como apontam Ribeiro e Silva (2012), que a função mais importante dos uniformes escolares é de nivelar e assim criar uma “ideia de padronização e democratização do ensino, mesmo que em aparência, além de se dar visibilidade pública a uma instituição social cada vez mais importante: a escola” (RIBEIRO; SILVA, V. L. G. Da, 2012, p. 575). Entendo que, como diretora, Dandara pode precisar, legalmente, seguir as determinação da Regional de Ensino, que podem ser de uso obrigatório do uniforme, no entanto trabalhos como os de Beck (2014) problematizam, levando em conta justamente a forma com que o uniforme cobre exatamente o corpo, padronizando-o. **Início esses questionamentos aqui, porém sabendo que não há respostas simples e que o debate é intenso (ou paradoxal, como apresenta Corazza (2004) em seu trabalho), permanece como um gancho para içar outros trabalhos que porventura venham a serem escritos.**

[4] Tanto é que nós temos um espelho ali, que eles... É interessante esse espelho, que às vezes é uma coisinha que você pensa que não é nada, menino que começa a se observar, se achar bonito, tem isso. A gente tem essa questão do espelho, a gente coloca, faz o, não sei se já observou, os quadros aqui.

O espelho é uma metáfora muito forte. De fato, como Dandara apresenta, parece que não é nada, é uma bobagem. Não é. É sobre o se olhar, olhar quem se é e, nesse olhar, ter a noção da verdade que se tem e a consciência que se está tudo bem ser da maneira como se está. É um grande

convite a um processo de olhar para si mesmo. Olhar para si mesmo pode ser complexo e dolorido, no entanto é profundamente curativo e revelador. E agora passo à figura do docente. Ele, em sala de aula, é uma pessoa responsável por fazer com que os estudantes possam olhar para si mesmos, entendendo as dinâmicas de suas próprias vidas e, tal qual esta tese faz e fez, teorizar sobre a vida dos estudantes, sobre os gritos dos seus corpos, que é a materialidade mais concreta, por assim dizer, que eles têm próximos de si mesmos. **A escola é a moldura que segura o espelho, como há este espelho à disposição dos estudantes; o docente é o espelho em si, em cujas palavras os estudantes devem se observar, construindo um processo de ensino e aprendizagem frutífero, eficiente e eficaz.** Assim, concordo com Dandara quando ela aponta que:

[5] Pra nós, também, porque principalmente assim, a gente, eu bato muito na tecla de fazer a diferença pro professor, que o professor começa a acreditar que esse menino tem jeito

Mais à frente nesta tese eu digo que ser professor/a é necessariamente um ato de fé nas pessoas. E é isso sim. Se o docente não acredita no estudante, que ele é capaz de aprender, construir coisas novas, sendo exatamente aquilo que ele melhor pode ser, quem vai acreditar?

Seguindo a outro excerto, já apresentei no capítulo primeiro o mito fundador do PDE e repeti e teorizei por várias vezes a forte fala de João Francisco, em suas perspectivas de recontextualização e os processos de interdiscursividade. Agora trago a fala de Dandara dos Santos sobre este momento de fundação do PDE, ao mesmo tempo esta fala é o momento de fundação e construção desta tese: foi durante esta fala de Dandara em específico que me fez pensar num bom caminho para seguir com a pesquisa: a chave que virou a minha compreensão, entendendo o que eu venho repetindo desde o início da tese, sobre a voz de alguém que grita contra aqueles que o oprimem, e faz esse grito a partir de uma prática pedagógica, na recontextualização das situações de opressão que viveu.

Excerto 12 - Dandara dos Santos

M: Em determinado momento, não foi gravado, né, em determinado momento da entrevista eu me emocionei... E aí, não foi gravado também, ao que eu lembre, indiretamente, várias vezes, e mais de uma maneira, e aí várias vezes, muitas vezes, eu acho, mas de maneira mais direta, de maneira específica e apontando para mim, na frente da minha turma inteira, o primeiro ato de homofobia que eu lembro de ter recebido foi por um professor.

D: Mas acontece mesmo, aqui mesmo a gente tinha um professor assim

M: E hoje em dia o grupo de professores, tem algum grupo que...

D: Não, tem as pessoas que tem as dificuldades, mas que respeita. A minha questão que é maior é a questão do respeito, se ele gosta ou não é outra história. Então a nossa preocupação primeira é essa, **nós tínhamos um professor específico, assim, que é uma coisa impressionante, que ele é irmão de outro professor, que é muito amado pelo reitor, um reitor, muito amado, que foi morto, numa ação homofóbica. Ele, e o irmão dele foi morto. O irmão dele, há muitos anos, quando foi morto, ele já tinha tido coragem de morar com a pessoa, não sei o que. Então é pessoa que a gente imagina que ele passou por essa dor e no entanto, ele não aceita, sabe? Não aceita.** E ele já teve problemas sérios dentro de grupos de professores, os professores aos poucos foram brigando, mas brigando firme com ele sobre isso, que ele não tem, ele tem que ter respeito, que não sei o que... Tem coisas que aos poucos você vai deixando, não é a direção que fala mais, é o grupo, é o povo que se torna uma escola só. Então, quando isso acontece, eu fico muito feliz, com isso, porque eu já não falo, eu, não é o dono do projeto, não é quem começou o projeto, não é isso. Nós já tivemos, então, uma pessoa que o grupo começa a entender que ele ta errado, que ta assim, e nós já tivemos embate com ele, mas ele já desrespeitou alguma sim. Já, antes de começar, ele era famoso por essas coisas. No entanto, hoje não acontece isso mais. Ele não gosta, deixa claro, não gosta, mas não deixa claro pros alunos, deixa claro no grupo. Porque, nós, nesse período, nós já trouxemos aqui as Mães...

M: Mães pela Diversidade?

D: As mães da diversidade, a gente trouxemos elas aqui ela, e elas falando, e nesse dia ele se retirou da sala. Só ele. Os demais ouviram. Nós trouxemos aqui, nesse período, outras pessoas que falavam nessa questão, do respeito, o amor e tudo. Da briga contra a homofobia, e algumas vezes ele ficava, algumas vezes ele saía. E pessoas aqui dentro da escola já tiveram seus parentes mortos por causa disso, fala. Então, isso criou na gente essa resistência, foi bom. No início, quando o professor começou falar sobre isso, o Professor João Francisco, parecia ser uma dor dele. E aí quando ele ficou, cara, expor, pra todos, quando ele foi começar a falar, parecia que era um tema simples, tema pra ser trabalhado, mais um tema. E aí esse tema, um depoimento, um desabafo, aquela coisa, e as pessoas começaram a sentir a dor dele. Só que as pessoas começaram a relatar outras dores, de ser, nesse sentido, de suas famílias, e isso foi fortalecendo, e isso a gente tem um grupo forte, um grupo bom, a gente ainda tem esse professor, mas é um professor que passou por

uma dor dessa, e ele é uma pessoa muito de igreja, família, igreja, que é a mesma minha, católica. “A minha igreja não aceita isso”, mas onde que você disse isso? Já viu o papa falando isso? Muito pelo contrário. O papa não fala isso. Que arengueira é essa que tu ta, que nem vai! Fica falando que é minha igreja... Para com isso. Eu vou lá todo dia, tu nem vai! Para com isso, porque tu ta falando isso? Mas é uma coisa que eu não sei, parece ser uma coisa que precisa de um tratamento... Por causa da dor dele, que foi forte...

M: talvez, veja, como você tava falando sobre o professor João Francisco, e esse tipo de situação, seria certo, seria significativo, a gente dizer que no final das contas, parte, pelo menos parte desse movimento todo, a luta contra a homotransfobia na escola, tenha surgido justamente por causa dessa questão do relato de si. O relato de si do professor João Francisco...

D: Isso sim, o João Francisco teve uma ideia, e se fosse só um tema que ele fosse, se eu fosse fazer esse tema, falar sobre homofobia, sobre transfobia, por mais filmes e temas que eu fosse falar, eu poderia chamar atenção para uma coisa, mas eu não teria modificado se eu não tivesse, e como não tenho experiência, eu não teria modificado. É diferente, eu sou católica e sou pregadora, a pregação, quando você vai fazer a pregação, você vai estudar o tema, mas se você não tiver essa relação, pra você contar, de si, você não converte. É diferente. A mesma coisa com o João Francisco, porque se ele tivesse só falado, se eu tivesse falado desse tema não tinha sido a mesma coisa, do que falar desse tema, se expor, se colocar como ele fez, se colocou, colocou situações que ele sofreu, situações que amigos sofreram, coisas que ele fala ali na hora, e aí fez com que outros professores começassem a trocar e no início não foi fácil a fala, não foi fácil quando ele começou a discussão. Tinha gente que não ficava, ia tomar água, não voltava, aquela coisa, mas foi feito. Foi... **Olha, essa discussão foi importantíssima pra gente, porque hoje, se essa Escola do Amanhã também tem essa relação, é porque hoje não temos essa matéria, porque hoje ta incorporado na gente.** E quando um professor tem uma fala diferente, tem um grupo que corta ele, conversa com ele, já não dá linha pra ele, porque o mais difícil é quando você tem uma fala diferente, o outro até pensa mas não responde, mas ele fica na dele, e ele deixa o outro. É o que muitas vezes acontece, muitas vezes, a pessoa não pensa igual a quem ta falando mal, mas não fala, e aqui não, aqui o povo fala, o povo já se conscientizou que não pode deixar essa fala homofóbica acontecer.

A fala de João Nery pode ser tranquilamente costurada a essa fala da diretora Dandara, e a fala de João Francisco intertextualiza também. Aqui há o trecho que outrora conversamos sobre, no fato do “está incorporado na gente”. A escola, aqui, ganha um corpo, como já apresentei. Temos também neste excerto a discussão sobre um corpo que foi posto de lado, que foi morto por homotransfobia. É intenso e forte essa fala, sobretudo pelo contexto no qual ela se insere. E esse contexto ele será melhor trazido na fala de João Francisco mas, antes de ir a esta fala, apresento uma outra fala de Dandara, sobre si, que traz uma expressão religiosa diversa da que apresentei no capítulo dois, apresentando as dinâmicas do fundamentalismo religioso. A postura da diretora é aberta ao diverso. Se a postura do fundamentalismo religioso, em termos de avaliatividade, é de cunho monoglóssico, a que Dandara apresenta é essencialmente heteroglóssica, ou seja, aberta ao diferente, como ela já apresentou neste excerto acima. É um excerto rico, no qual ela aponta as proposições de articulação e desarticulação e rearticulação de forma muito contundente. Ela vive um processo no qual articulou as questões relativas ao trabalho com as dissidências de gênero e sexualidade e diversidade de forma geral, e, nisso, rearticulou as dinâmicas relativas à religião que ela vive, pratica, aprofunda e prega. Esta parte abaixo é muito relevante para toda esta compreensão:

Excerto 13 - Dandara dos Santos

D: Um dia eu tava no salão, aí. Não, as meninas começaram a falar, me encostar assim, Dandara, tão fazendo um movimento contra a Escola do Amanhã, uns amigos meus, amigos de igreja. Como é que é? Não, tão falando, tão na mídia, no whatsapp da igreja, vários whatsapps de vários grupos da igreja, tem gente pedindo pra tirar os filhos do centrinho. Aí o pessoa foi, e eu que que é que falam? Dizem que a escola ta ensinando aquela teoria de gênero...

M: ideologia de gênero

D: Que diabo é isso, que ta acontecendo aqui, eu sou pregadora da Igreja Católica, né... e aí pessoal falou assim, e aí a pouco outro ligou falando: ta acontecendo um negócio aqui da igreja, ta acontecendo assim. E eu nem moro em *****, né, mas eu conheço os grupos daqui, já preguei aqui em vários

M: Renovação Carismática?

D: Eu não, eu sou da escola de evangelização Santo André. É uma escola que prega sobre temas da igreja, mas não é da renovação não. E eu sou catequista

M: eu era da renovação, por isso que perguntei

D: Eu sou da escola de evangelização. E eu era catequista, sou catequista. E aí alguém começou a me ligar, Dandara, tão sendo... Gente, me manda esse negócio aí logo. Mas gente, quem é essa pessoa que ta fazendo essas coisas. E um bando de gente, um bando de grupo, e um time, e eu cheguei, no salão, to me arrumando no salão e a moça lá, duas moças trabalham com a dona do salão têm filhos aqui. Aí ela falou assim: Dandara, tu ta sabendo que o pessoal ta fazendo movimento pra ir contra o centrinho por causa de ideologia de gênero? Eu falei: ouvi dizer por aí. É a minha cumadi que ta fazendo isso. E quem é sua cumadi? Fulana de tal. Do grupo tal. Eu conheço. Conheci o casal, fui pregar, já preguei umas duas vezes pra esse casal, sabe? Mas o casal não sabia que eu era diretora aqui não. Eu falei, e é? Vocês já falaram, vocês têm filhos lá, vocês já falaram que lá não tem ideologia de gênero? Lá tem? Vocês tão vendo isso lá? Aí ela falou assim: não. Então vocês tem que falar pra eles isso, tem que falar que não tem, que lá o que a gente prega é respeito, só isso, lá não prega outra coisa. Lá não se ensina ninguém a ser homossexual, ninguém a ser nada disso, só fala que as pessoas têm que respeitar as pessoas e é isso. Aí vai ter a reunião sábado. Certo. Numa quinta-feira. Vai ter reunião sábado lá no subsolo da Matriz. Eu falei: estarei lá? Que horas vai ser a reunião? Eu vou. Reunião aberta à comunidade, fui, entrei, eles me cumprimentaram, acharam bom que eu era pregadora da igreja, que todo mundo me conhece, e eu tava ouvindo aquela história, que era uma reunião para isso, que eles fizeram uma reunião pra isso. Aí quando terminaram de falar, e um povo falou, e esse casal, e esse casal que não tem filho aqui falou, é o que tava organizando, não tem filho aqui, aí, ainda bem, aí quando terminou, falou lá, aí: ah, eu posso falar? Eles sabiam que eu era professora, mas não sabia que eu era daqui, aí eu falei: gente, meu nome é Dandara, sou da Escola de Evangelização de Santo André, sou pregadora, muita gente aqui me conhece, eu sou a diretora do Centrinho. Agora eu queria só falar pra vocês se isso, eu sou a diretora, pregadora de igreja católica, vocês acham que se tivesse ideologia de gênero, ensinando não sei o que, que a ideologia de... Até hoje eu não sei que que a ideologia de gênero ensina, né? Ensinando qualquer coisa, eu estaria lá? Eu não ensino nada disso, gente... Lá a gente não ensina ser gay, lá não ensina nada disso, ensina e respeitar, só. E aí ficou assim... Aí eu falei: alguém aqui tem filho lá? Alguns levantaram a mão. Lá na escola não tem nem religião, pra não dizer que a gente ta doutrinando alguém. A matéria de religião virou geometria {a pesquisadora ri} Mas é, nós tivemos uma aula de religião, que virou geometria. Duas aulas de redação, que era de, projeto de PD, que as escolas fazem o que quer nesse PD. Nós não, nós temos um projeto escrito,

que chama redação. Então, qual é a hora que a gente dá aula de ideologia de gênero? Que aula? É de matemática? É a de história? Em que aula que vocês acham que tá acontecendo isso aí que eu vou lá pra visitar e ver que esse professor tá falando alguma coisa. Porque a única coisa que a gente fala é respeitar as pessoas. E a igreja, ela diz isso, que a gente respeitar e amar as pessoas. Aí ela fala... Eu nunca vi falar que kit não sei o que... Não tem isso lá, gente. Eu quero chamar vocês pra invés de fazer reunião aqui, vá lá dentro, vá lá agora, eu to aqui, vamos juntos. Vamos ver o que tá acontecendo, que vocês tão sendo enganados. E aí foi que acabou esse negócio. Minha filha, mas tava um movimento nessa cidade, pra falar de ideologia de não sei o que, isso tudo eu não sei se tá tendo lá na escola, eu não sei o que é, mas é porque não tem. Alguém que tenha seus meninos tem escrito alguma coisa desse jeito? Vocês olhem o caderno de seus meninos pra ver se tem... Não tem, gente. Mas tem gente que é difícil. Tem. Pra você ter ideia, no primeiro ano que nós fizemos, em 2014, nós fizemos um trabalho bom com essa questão, que trouxemos pessoas pra falar sobre o respeito ao gênero, essa coisa. Nós trouxemos pessoas que falavam, sofridos disso, pessoas que já eram mais, mostravam um outro lado, sabe? Então, trouxemos o, a, Olgamir, você conhece? Olgamir pra falar do direito da mulher, não sei o que e fomos trabalhando direito. Quando foi no aniversário da cidade, e aí o povo já tava mais empoderado, foi 2014, foi 2015, foi no aniversário da cidade. O tema, a gente ganhou o prêmio diversidade, tinha ganhado dois prêmios²¹. A regional era contra a gente, a gente não era a favor do governo, então a gente não tava lá nos amigos do rei, né? {M: sim} E aí a gente não era amigo do rei. Se a gente não era amigo do rei, a gente não recebia, isso foi 2015. Aí o que acontece? Quando em 2015 a gente não tem quadra, a gente não tem quadra, a gente não tem... Maior sofrimento aqui na escola, tinha um barraco aqui de 20 anos, a gente botou na imprensa, virou uma confusão danada. Quando foi no dia do aniversário da cidade eu falei: nós vamos, e nós vamos fazer uma manifestação no nosso aniversário. Aí começamos: as alas eram, as alas eram bem legal. Aí o pessoal da inclusão, mostrando os meninos que, as dificuldades dos meninos da inclusão, os meninos cegos, surdos. Era a ala falando do direito da mulher, as mulheres enfeitadas, todas noivas de preto. Aí era bem assim, um grupo de noiva de branco, aí virava, casou, virava o preto, sabe? Que aí virava roxo, assim, e aí eram as meninas de branco, aí antes do casamento, aí depois voltava todo roxo, era noiva, aí o pessoal achava que a gente tava falando que era pras mulheres não casar. Ai, Jesus Cristo... Mas de tudo nós passamos.

²¹ Por colocar mais uma barreira na ética para a preservação das pessoas e da escola, não faço citação de que prêmios foram esses. Muito embora eu saiba que é relativamente simples que se encontre o nome da escola com alguma pesquisa rápida, prefiro que nesta tese o nome permaneça apenas Escola do Amanhã, como já exposto na seção 2.2.

Aí fizemos essa ala da, do direito das mulheres, e distribuimos 180, distribuimos os panfletos, os livrinhos, o direito da mulher, falamos sobre o direito do idoso, e vimos uma ala falando de gênero e com o prêmio lá. Ganhadores do prêmio nacional de gênero, e aí minha filha, vinha os meninos ali, professores e fizeram uma bandeira gigante colorida. Mas uma bandeira que vinha um monstro de bandeira, e o pessoal embaixo da bandeira e falando de respeito, com os cartazes falando do respeito, pra você ver. Tem alguns professores daqui excelentes, excelentes, pessoas com coração maravilhoso, que me ajuda, que ajuda os meninos, aquele povo assim, são evangélicos. Chegaram aqui, fecharam a porta e falou assim: eu não queria ta naquela ala. Falei: por quê, menina? Essa ala é de encerramento. Porque eu queria ficar na ala, porque era animação, você sabe como é que é. Aí: eu vou pedir pra você me colocar em {M: e a bandeira colorida é a bandeira do arco-íris?} É! A bandeira que o pessoal fez, a bandeira LGBT e aí saiu dizendo, sabe... Aí fizemos uma ala das religiões, e a ala das religiões com os meninos com roupa de candomblé, de todos os tipos de religião. E aí fizemos a diversidade. Foi o desfile da diversidade. E a gente falava assim: uma bandeira, um cartaz dizendo: campeão, nós ganhamos o prêmio nacional, apesar de não termos educação, não temos quadra, não tem isso, não tem aquilo, barraco de madeira, não sei o que, a gente fazia, foi bem animado. Foi ótimo. Isso deu pano pra manga. Mas as duas professoras, elas vieram aqui e fecharam a porta, pediram pra não ir nessa... E são meninas que eu sei que não destratam as pessoas, que não são homofóbicas, sabe? Elas não destratam, muito pelo contrário. Elas têm respeito por eles, gostam. Mas aí o que que acontece? O que acontece que elas falaram assim pra mim: Dandara, a gente foi na passeata da igreja pela moral. Como que agora vamos na passeata, vou na festa da cidade, debaixo da lona do LGBT? E eu falei: e é imoral? Elas: Dandara, você sabe que a gente não é desse jeito. Então você entende que a pessoa não tem esse sentimento contra, mas não consegue falar diante dos seus. Aí você consegue entender isso, que não consegue falar isso diante da igreja dele, diante dessas coisas. Então tem isso tudo, a gente ta aprendendo. A gente às vezes a pessoa: Ah, fulano é assim. Eu falo: gente, a gente tem que ter calma {P.: Tem que ter calma} Tem que ter calma, porque, olha quantos anos a gente passou? Agora você quer que em pouco tempo a pessoa engula? Não. Eu já tenho um problema lá na minha casa. Que é assim: A Pablo? Que é, que não sei que a Pablo. Minha filha, a Pablo tem uma voz horrível. Mãe, a senhora é de escola que fala de gênero. Minha filha, ela tem uma voz horrível, e se ela fosse homem é uma voz horrível e se for mulher é uma voz horrível. Porque ela é homem, mulher ou é trans ou não sei o que, ela tem uma voz horrível, não quer dizer que é porque ela é trans que eu não tenho problema

com isso que eu vá dizer que ela é bonita. Não é, é feia. Pronto. Porque aí as pessoas entendem que às vezes você é homofóbico eles, não é, eu to achando que a voz dela é feia. Só isso. Eu já tive problema aqui, à noite, com um aluno, que ele veio de salto. Veio de salto, todo mundo aceitava, mas me dava um trabalho em sala. É inteligente. Faltava muito, quando vinha, vinha, aprontava, e ele já vinha, de batom, e o povo aqui nunca teve problema com ele. Eu chamei pra reclamar de confusões e ele falava assim pra mim: aqui, no noturno, é porque eu sou gay. Eu falei: olha, companheiro, pensa que você pegou o caminho errado agora. Quer dizer que se você não passar é porque você é gay, porque você é negro, porque você é gay. Cria vergonha, menino. Aí, então, tudo isso a gente vai enfrentar na frente. É falar assim, porque ela é gay, é gostar da voz dela. Não gosto! Acho feia a voz dela. Outros gays que cantam eu acho bonito, dela eu não gosto. Gosto de Elton John, eu não gosto de Pablo. Pronto, acabou. É o que, Jesus? Não gosto. E aí, de tudo a gente vai ter que aprender a conviver, nem tanto o céu, nem tanto o inferno, de tudo a gente vai ter que aprender. E a gente faz isso, do mesmo jeito que eu tava explicando, que eu peguei umas meninas que tavam se beijando, esse aqui foi um caso esse ano, mas uns dois anos atrás, tinha um grupo de meninas, eram 12. Um dia falou assim: diretora, ta difícil da gente, não tinha câmara lá no banheiro. Diretora, ta difícil da gente usar o banheiro feminino na hora do intervalo. Eu falei: o que ta acontecendo? Não, porque tem umas meninas se beijando lá. É namorado? Porque às vezes é um casal que namora. Não, diretora. São amigas. Aí eu: como é isso? Não, elas ficam lá, às vezes ficam dentro do box, ficam no meio, a gente não pode nem passar. Então tá, vamo pegar essas meninas. Quem são essas meninas? Uma é fulana de tal, a outra eu não sei não, aí a gente passou a prestar atenção no banheiro. Vamos pegar essas meninas tudo de uma vez. Aí quando é um dia eu to conversando com os professores no intervalo, aí daí a pouco o menino que trabalha aqui gritou: Dandara, é hoje lá, ó, ta acontecendo agora. Vambora, pegamo. Aí as meninas, já chamei um professor que tem aqui que é pastor, que é o disciplinador, chamei João Francisco, chamei os dois, porque nem tanto o céu e nem tanto a terra, pra não dizer que eu tava indo porque as meninas tavam, porque são homossexuais, ou, né, ou tava muito, eu chamei os dois. Vai chamar Luiz²² e João Francisco. Agora vamos conversar. Sabe que a escola não é pra fazer isso, aí conversei, briguei, aí João Francisco falou, ele falou, aí depois chamamos, conversamos com elas, aí parou. Tem que ter respeito. Aí a gente vai aprendendo a lidar. Aí nesse dia foi engraçado, como até, que conselho é esse que Luiz e João Francisco, que um é pastor e outro é LGBT, e vamos conversar

²² Aqui foi citado o nome de outro docente que, também visando o anonimato, substituí por um nome qualquer.

junto, que as coisas aqui vão dar certo, que às vezes as coisas que a gente fala não é jeito, não é o certo, eu to aprendendo. A minha filha é que fica brava. E o que aconteceu com minha filha esses dias? Entrou num grupo de jovens, ela não gosta disso, e ela ta na UnB agora, faz Relações Internacionais, e ela, nossa, se eu falar de homofobia, de qualquer que seja, Nossa Senhora, falta bater em nós. Não pode falar. Aí, não sei o que, falei, falei da Pablo e da voz dela, quer dizer que tava ofendendo a masculinidade dela, o gênero dela. Não to ofendendo. Aí esses dias ela foi pra um, pra uma, entrou agora no grupo de jovens, chegou lá tinha um pregador de outros cantos, sabe? E o cara veio falando que quem é da igreja católica não pode concordar com isso, sabe? E Hannah disse que foi engasgando, e falou: mãe, veio falar que se a gente é da igreja católica, não podia concordar com a bestialidade da homossexualidade. Como se... Homossexualismo, mãe, como se fosse uma doença, mãe. E ela me ligou, chorando, me busca, me busca. A gente mora na zona rural, e ela foi no grupo, foi lá no Vale, e ela: me busca, mãe. E o pai dela foi buscar ela, e ela voltou e aí, chorou, chorou, e foi contar. Saí, não dei conta de ouvir aquele homem, discurso de ódio. Não sei o que. Liguei pro padre. O padre já tinha uma missa, terminou a missa, liguei pro padre. O senhor me ligue inda hoje e eu falei, aí quando ela me falou: eu saí, chorei lá fora, a coordenadora não tava dento da sala, quando ela me viu chorando, falou comigo que não era assim, que ela não pensava desse jeito, eu falei: é. Aí logo falei pro padre: a Hannah tem uma base sólida, ela consegue entender, enxergar isso bem, mas os outros jovens, que não conseguem ouvir uma miséria de um homem falando uma besteira dessa, os jovens da igreja falar que é uma bestialidade. Que diabo é isso, padre? Aí falei: Pensa, quantos jovens, quão difícil é evangelizar pra trazer jovens pra dentro da igreja, então acabou com, ele foi o que, ele agora é o papa? Nem o papa tira ninguém da igreja, agora ele, que diabo é isso que ta acontecendo? Aí o padre: não, a gente não pensa assim. Eu sei, por isso que eu to falando com o senhor, to perguntando o que é. Aí no outro final de semana o padre tava lá dentro do grupo de jovens, mudou todo, Hannah não queria nem voltar. Eu falei: já imaginou, se os meninos não voltam pra igreja por causa de uma besteira dessa, de um doido, bota doido pra ficar pregando pra jovem? Ta ficando doido? E aí a gente ta assim, eu gosto muito assim, do rumo que a escola tomou, sabe?

As marcações de avaliatividade neste texto quando Dandara apresenta as questões acerca da sexualidade podem ser vistas, como já dito, em um processo heteroglóssico, que se abre para outros discursos, e essa abertura para os outros discursos promove o processo de

interdiscursividade, quando os discursos de acolhida às dissidências de gênero e sexualidade se interpenetram nos discursos dogmáticos católicos. Embora não estejamos tratando com uma delicadeza a esse nível, aqui é visível a acolhida da voz do Papa Francisco como a outra glossia, como aquele discurso de poder, de autoridade, que fundamenta a fala de Dandara face a inquietação dos pais, do padre, do professor que a contesta. Também ela acolhe a discussão sobre a ideologia de gênero, para refutar.

Ainda, e para além do que já aponte ao cabeçalho deste excerto acima, bem como neste parágrafo anterior, sobre os processos monoglóssicos e heteroglóssicos, articulação, rearticulação e desarticulação, bem como outros pontos de avaliabilidade, temos na figura de Dandara um cenário de negociação da diferença. De fato, a ideia de “diferença” evidencia

a ideia de que o social é um “sistema aberto”, discutido em Chouliaraki e Fairclough (1999), à luz das ideias do Realismo Crítico. Nas palavras dos autores, “a ênfase na abertura do social inclui uma ênfase nas diferenças sociais, na diversidade e fluidez das identidades sociais” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 120). **Isso implica que pessoas se colocam discursivamente de formas diferentes pela posição que ocupam no social, portanto, este é constituído de distintos discursos e escolhas lexicogramaticais, gerando representações e identidades heterogêneas. Essa afirmação não significa que há uma completa liberdade nas escolhas e discursos; admitir a vida social aberta é pensar que as posições discursivas estão atreladas a posições sociais e, logo, estruturas sociais parcialmente constroem os atores sociais.** Porém, tais “constrangimentos” podem e são constantemente subvertidos: “os discursos são inerentemente abertos, e nenhuma tentativa hegemônica para tentar fechá-los pode prevalecer em última instância – há sempre significados que a subvertem” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 121). (CARVALHO, A. B., 2018, p. 104, grifo meu)

A construção identitária de Dandara é interessante devido aos diversos processos justamente de negociação da diferença. **Aqui neste trecho ela se apresenta como (a) alguém que vai ao salão de beleza, na sua vida privada, (b) alguém que é diretora da escola, em sua vida profissional e (c) uma catequista, pregadora, participante ativa das estruturas laicas da Igreja Católica. No entanto, todas essas identidades são apenas uma única pessoa. As identidades que circunscrevem-se em um corpo, em um ser, que ao longo do que apresenta vai rearticulando-as da forma que consegue tentando ser o mais coerente possível com as três identidades que evoca discursivamente.** De fato, todos os docentes, seja da Escola do Amanhã ou não, bem como toda equipe gestora, tem todo um arcabouço de vida por trás daquilo que apresentam no ambiente escolar e essas diversidades não devem ser postas de lado. Pelo contrário,

são essas diversidades que fazem a potência de uma Escola do Amanhã: a dinâmica da recontextualização, dentro de um processo de negociação das diferenças e um contínuo rearticular da apresentação identitária, na negociação de poder e hegemonia, é o que prevalece aqui e é esse processo, que é fluido e não estanque, que traz o brilho à Escola.

Quanto ao professor João Francisco, temos falas como as seguintes:

Excerto 14 - João Francisco dos Santos

M: Mas então, aí, essa conversa é muito pra falar sobre o centrinho e todas as atividades que são desenvolvidas lá em relação às questões de gênero e em relação às questões de sexualidade e sobre as diversidades como um todo, como a gente conversava sobre o tema diversidades, enfim. Então, a primeira coisa que eu queria te perguntar é que há um projeto específico na escola para tratar de diversidades. Você poderia falar um pouco desse projeto, como é que ele foi, o que ele é, como é, enfim, o que você gostaria de falar sobre esse projeto?

J: É o projeto diversidade na escola, ele foi um projeto, o início pelo menos, o primeiro momento de idealização de pensamento, ele partiu de mim, mas ele ganhou um corpo coletivo muito rápido, porque alguns professores e professoras prestaram uma proposta que podia dar certo.

M: certo.

J: Antes do projeto diversidade na escola acontecer, eu havia tentado um outro projeto que era relacionado a questões étnico-raciais que não foi pra frente, porque sozinho nenhum professor comprou esse projeto junto comigo e isso foi interessante, foi interessante pra poder pensar que sozinho esse projeto ele não existiria. Eu não teria o alcance que teve e talvez não chegasse até onde chegou no sentido de tempo de existência de um projeto pedagógico. Então, em 2013, eu estava muito envolvido com algumas questões acadêmicas relacionado a alguns projetos de extensão que eu consegui participar. O curso de extensão que eu participei, que foi muito esclarecedor, se chamava gênero e diversidade na escola. Quando eu fui trabalhar essa questão de gênero e diversidade na escola, que é do GDE, algo foi muito importante, algo me chamou muito atenção, que inclusive eu não sabia, porque mesmo sendo um professor que pertence à comunidade LGBTQ+. LGBTQI+. Até a gente, não, não tinha, eu venho, como eu venho da década de 70, eu ainda experimentei outras nomenclaturas como GLS, mas antes fui chamado de maricas, de viadinho, todas as coisas que, todos os adjetivos que eram atribuídos à minha categoria de um homem homossexual. Então, quando eu participei do GDE, eu percebi que ele era esclarecedor

dentro das perspectivas que eu passei a vida inteira sem conhecer, passei a vida inteira sem conhecer essas perspectivas, que eram as perspectivas voltadas às questões de gênero. Gênero era o masculino ou feminino, ou você tinha aquela, sempre aquela visão binária, homem e mulher, e de alguma forma, ali vinha minha primeira instrução, quando eu participei do GDE, o GDE veio e desmontou essa perspectiva relacionada a questões de gênero. Eu pude perceber, por exemplo, que era enquanto questão cultural, enquanto espaços que eram, estavam sendo transformados e pessoas que estavam sendo transformadas dentro desses espaços, tanto é que quando a gente percebe que está, quando a gente pega as nomenclaturas a gente sempre percebe que mais pessoas se reconhecendo de formas, ainda, mais diferentes, vão sendo incluídas dentro dessa perspectiva, então eu percebo que era uma perspectiva que abria, que era fluida, e como espaço da escola é um espaço aberto, um espaço que você tem essa presença da diferença, não só da diversidade, tem da diversidade enquanto você pensa questão que são relacionadas, assim, à pluralidade. Mas quando você pensa em relações às questões da diferença, encontra-se um campo que é muito fértil. Só que, à princípio, inalcançável, você não alcançava por exemplo projetos pedagógicos, pra você pensar, uma menina lésbica, pensar num menino gay, pensar numa menina ou num menino trans, nem sequer se falava numa travesti. E a maior prova disso é, não em relação a, por exemplo, aos gays, às lésbicas, aos bissexuais e às bissexuais, mas quando você tinha, por exemplo, a categoria transexuais e travestis, eles eram praticamente expurgados do processo da escola, então a escolarização aprecia não era algo permitido a essas pessoas, e o projeto diversidade na escola, quando ele veio em mente, ele veio como uma possibilidade de trazer pra dentro das questões pedagógicas, questões que eu achava que eram questões de justiça social e de direitos humanos, que era preservar e incentivar, e fomentar mesmo, a presença dessas pessoas de forma equânime dentro dos espaços educacionais. Então, ele tinha essa, esse viés. Mas como ele é concebido é que eu acho que foi o grande lance. **Eu havia feito uma extensão. Eu sempre brinco que era um curso sobre drogas pela UnB, que era uma droga, o curso era péssimo, mas ele trazia uma coisa que era importantíssima, ele tinha uma metodologia super bacana. Então, a forma como ele se estruturava e a forma na qual ele ensinava a trabalhar com redes internas e externas era muito bacana. Se eu, aí a ideia foi uma ideia simples.** Se eu trouxesse todo esse, essa força daquilo que eu havia estudado no Gênero e diversidade na escola, e de uma especialização que eu estava fazendo naquele período que se chamava gestão de políticas públicas em gênero e raça para dentro da metodologia que eu achava, daquele curso que eu achava muito ruim, eu teria um projeto

potente e que a escola não conseguiria depois se desamarrar nesse projeto, porque eu pensei inclusive na existência desse projeto, pra ele continuar existindo. Não deu outra. O projeto já começou impactar no primeiro momento em que a gente levou pra sala de aula a partir das disciplinas, e as disciplinas eram PD, parte diversificada. Esse projeto, quando a gente já começou, eu penso assim: porque meninos são assim, porque meninas são assim, porque meninas pensam assim, porque meninos pensam assim, por que elas agem assim, assim, assado. Como é que a sociedade trabalha exatamente pra manter essas duas perspectivas enclausurando, enjaulando e colocando de lado o que Guacira Lopes Louro chama de excêntricos, para o lado. Então a gente começou a questionar isso, começou a levar texto por exemplo de uma escola de gênero, que era uma escola, se não em engano a escola da floresta, que é no sul do país. Você tem de um lado do bosque, você tem meninos, do outro lado do bosque você tem meninas. Então a gente tinha, porque essas separações? Aí depois a gente mostrava entre os meninos como é que eles estavam posicionados. Então, as meninas sempre estavam sempre juntas, os meninos sempre estavam juntos com os meninos e a gente começou a brincar de misturar. A partir de agora a gente vai brincar de misturar. Aí dentro dessa aula, dentro dessa perspectiva que eram os primeiros momentos, a gente começou a trabalhar essas questões das misturas. Depois a gente partiu para outras questões, que era, que eu acho que foi fundamental, de trabalhar com glossários, para que os alunos e as alunas tivessem a possibilidade de ter acesso a conceitos que até então, como não se trabalhava isso na escola, a gente tinha uma dificuldade muito grande, até hoje a gente percebe isso, que é a questão de, de conceituar. Como é que a gente vai trabalhar esses conceitos? Então a gente começou a trabalhar as palavras. A trabalhar palavras, mas também a gente trabalhava algumas expressões. Então, por exemplo, o que que era gênero. O que é identidade de gênero? O que é expressão de gênero? O que que é orientação sexual? O que é, o que é o corpo biológico? E a gente começou, inclusive, a brincar com esses temas e a pensar essas questões dentro do projeto diversidade na escola. Então, esse era o primeiro, era o primeiro momento em que ele estava existindo. Eu já não estava mais sozinho. Nesse momento eu já tinha a *****, já tinha a professora *****, já tinha a professora *****. A Erica ainda não fazia parte do corpo docente da escola.

Para além do mito fundador do projeto, já exaustivamente referenciado, este relato aqui em cima apresenta as maneiras do modus operandi do PDE, bem como a maneira que o discurso do PDE usou para se inserir de maneira suave dentro dos discursos pedagógicos outros já presentes

na escola. Ressalto um movimento de recontextualização feito por João Francisco, numa dinâmica de rearticulação das dinâmicas presentes na escola, quanto às questões relacionadas a gênero e sexualidade, e também quando ele afirma, na passagem que está em negrito, que o curso não era bom, no entanto ele conseguiu extrair desse curso vários bens, esvaziando um projeto e promovendo outro projeto dentro da escala dele. Numa monografia de especialização que é escrita sobre o projeto, no que toca à sua elaboração e aplicação, é registrado o seguinte:

A utilização de textos que provocaram inquietude e que trouxeram abordagens diferentes daquelas que são defendidas pelo senso comum com relação às questões de gênero, está entre as estratégias que geraram resultados positivos. Por meio desses textos, foram trabalhados contextos históricos, vocabulários, histórias a respeito de violência, e sobretudo, depoimentos. É importante ressaltar que a partir desses materiais trabalhados em sala mais discussões foram fomentadas, contribuindo com o amadurecimento dos/as alunos/as com relação às questões de gênero (BRITO, A. M. M. C. E, 2014, p. 25).

O professor João Francisco diz, ainda, revelando uma estratégia discursiva para evitar conflitos e contendas, ao mesmo tempo para encontrar as fragilidades e frestas nos discursos de outrem, penetrando-o e implodindo-o por dentro, visando construir uma posição hegemônica junto ao corpo escolar:

Excerto 15 - João Francisco dos Santos

J: A gente usa essa questão da diversidade até como uma estratégia. Uma estratégia pra passar, porque quando a gente falava diversidade, diversidade pode ser um monte de coisa. Quando falo diversidade, que diversidade é essa? Por isso é que... E é realmente, acho que é o Miskolci, quando traz a questão da diversidade, é muito interessante, é um monte de coisa, é plural. Então isso, quando você vai ver num projeto, ele não é o projeto de diversidade, ele é o projeto de diferenças. Ele pode ser visto do ponto de vista da diversidade, de você abarcar várias questões. Mas ele é um projeto para que as pessoas se abram para a diferença. E percebe o que há de diferenças, é abrir a partir do respeito, se abrir a partir da empatia. Porque até então quando a gente fala diversidade, a gente pensa só na alteridade. O outro existe, aquele existe, aquele existe, aquela existe, aquele existe, então o diferente, ele existe, ele existe, ele existe. Mas quando você pensa na diferença, você tá pensando numa coisa que é relacional. Essa diferença é no outro.

M: eu me construo no outro

J: Exatamente.

M: é uma coisa meio différance, de Derrida, é algo que pode ir por aí também

J: Pode, o importante é você perceber isso dessa existência do outro ligada na existência, não do outro isolado como diverso. Então é isso, o capitalismo usou também esse termo diversidade, e nós, diga-se de passagem, também. Também, mas, no projeto, no dia a dia, a gente... O que eu acho mais importante é poder dar nomes. A gente erra, muitas vezes, encaixotando, agrupando, colocando numa garrafinha, mas dar nome é muito importante. Por quê? Me lembro muito de uma fala da Ângela Davis: se você não dá nome às coisas, não é nem da Ângela Davis, é da digníssima, que trabalha com interseccionalidade, que é outro ponto que eu queria que você me lembrasse depois

M: humrum, também ta na lista das coisas aqui...

J: Kimberlé Crenshaw. É Kimberlé Crenshaw? Acho que é isso mesmo: Kimberlé Crenshaw. É porque toda vez eu fico... Tem uma figura que é muito forte na minha mente, que ela, a Katherine Woodward, que trabalha com diferença, que trabalha com Identidade e Diferença, com o danadinho ali do...

M: Stuart Hall

J: Stuart Hall. Mas, a Kimberlé Crenshaw, então ela, se você não dá nome... As coisas precisam existir, é preciso dar nome. Ela fala isso, no, no, no, Say Her Name, Fale o nome dela, que é uma coisa que eu indico pra todo mundo. Olha, assista esse, esse TED. Por que que é importante dar nomes? Porque meu aluno e minha aluna, precisa entender que o que ele ta sofrendo é transfobia, não é bullying. Que o que ela ta sentindo ali é misoginia, não é bullying. Aquele sentimento dela, é um sentimento de dor, provocado por um ato misógino. Ela precisa entender. Por isso é importante dar nomes. Se por um lado nós tínhamos um projeto que trabalhava a questão de diversidade, por outro, dentro desse projeto, nós começamos a dar nomes.

O PMI dialoga profundamente com o PDE, até em algumas estratégias como essa acima. Não bate de frente, não grita que trabalha com gênero, que sabemos que em nossos tempos, dado o processo político que vivemos e que foi apresentado no capítulo segundo, é uma temática complicada de se conseguir levar adiante, dada a conjuntura que nós temos e que discutimos no capítulo dois. Obviamente um programa que tem o título Mulheres Inspiradoras trata de gênero, é claro. Mas não é alardeado que é de gênero que se trata, mas sobre dignidade da mulher, sobre valorização de meninas e mulheres; não se diz que é um programa feminista, muito

embora é extremamente claro o arcabouço feminista do programa.

Sobre as colocações acima, de João Francisco, ele evoca várias questões teóricas que foram em totalidade ou parcialmente acrescidas a esta tese, tais quais Crenshaw (1991), que trouxe às nossas teorizações quando tratamos de interseccionalidade; Miskolci, que não fora citado diretamente, mas que teoriza sobre o cuir; Stuart Hall (2011) também não fora citado, mas convém dizer que as teorizações de Fairclough (1999; 2003) perpassam as colocações de Hall em algumas de suas construções teóricas; Derrida (BORBA; LOPES, A. C., 2018) se apresenta como base do pensamento de Butler; Angela Davis (2016) também não é citada diretamente, mas subsiste em vozes como as de bell hooks, Rita Segato e nas demais vozes decoloniais neste trabalho. Todas as dimensões apresentadas e citadas como parte fundamental de seu pensamento foram incorporadas em nossa tese. A coautoria de João Francisco, nesta tese, está patente e muito claramente expressa, não apenas em sua superfície mas também nos processos infratésicos, por assim dizer, as estruturas que fazem com que a tese tenha uma sustentação teórica robusta.

No próximo capítulo reflito sobre as potencialidades que o PMI tem nos processos de diálogo com outros conteúdos e estruturas de projetos. Ele também é um capítulo de reunião das falas dos copesquisadores apresentados aqui no capítulo terceiro e reunião de pontos apresentados nos capítulos um e dois. Não é um capítulo de encerramento, tampouco de conclusões, mas um capítulo de continuidade de inquietações, visando algum tipo de resumo das coisas que foram apresentadas tese afora. Assim sendo, ele reúne dimensões que já foram apresentadas e traz novas reflexões, tendo apresentado essas análises com os excertos deste capítulo e fazendo um aprofundamento do PMI.

4 CAPÍTULO 4 – UMA EDUCAÇÃO QUE ESCUTE

Como já dito ao final do capítulo anterior, este capítulo traz, de maneira bastante resumida, algumas das coisas importantes que foram construídas nas reflexões desta tese, bem como faz outras leituras e apontamentos adicionais. **A primeira delas é o ressaltar que a estrutura do PMI tem todo um potencial de ser recontextualizado para várias outras minorias, além das que ele, em seu nascedouro, abarca. Ele consegue ser esvaziado em seus processos de conteúdo e, ficando carcaça, ser recheado dos mais diversos temas.** Em tempo, é interessante fazer uma comparação aqui. Paulo Freire, tão citado nesta tese, em 1963 alfabetizou 300 habitantes de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 40 horas. O dito Método Paulo Freire é dividido em três etapas.

Na etapa de Investigação, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Na segunda etapa, a de tematização, eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. E no final, a etapa de problematização, aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido (ZAULI, 2013).

Gina Vieira Ponte de Albuquerque (2020), com o método que desenvolveu no PMI, traçou as seguintes etapas, em seu nascedouro: 1. A leitura de seis obras escritas por mulheres; 2. O estudo da biografia de dez grandes mulheres; 3. A entrevista às mulheres da comunidade de Ceilândia. Isso tudo permeado por processos de produção de gêneros textuais, num processo de leitura social continuado. Uma vez que alfabetização pode ser entendida como o processo de aquisição da tecnologia da escrita, ao passo que o letramento está para os processos de fazer uso sociais desse processo de leitura e escrita para as relações sociais, podemos dizer que o método de Gina Albuquerque está para o letramento da mesma forma que o método de Paulo Freire está para a alfabetização, muito embora sabemos que ambos caminham lado a lado. **E caminham lado a lado também Gina Albuquerque e Paulo Freire. O PMI, da mesma forma que o método de Freire, é uma língua franca, que consegue fazer com que o seu modus operandi se aplique a várias minorias, contextos e grupos afetados, não apenas a mulheres e meninas, mas a indígenas, a negros, a dissidentes de gênero e sexualidade, em processos de profunda interseccionalidade entre todos eles.** O PMI, em suas ações, abre as celas de aula para as dinâmicas de corredor, que

gritam um currículo indomável, repleto de vida e de realidade.

O PDE, por sua vez, é fruto de um grito de um professor que foi oprimido por ser quem era e a partir daí literalmente gritou na sala dos professores. A minha tese é muitíssimo sobre João Francisco. E eu disse a ele quando na conversa-entrevista que tivemos:

Excerto 16 - João Francisco dos Santos

Hoje, eu sei que o projeto que é o tema, o objeto de minha tese, no final das contas, sou eu. Isso aí pra mim ta muito claro, e por isso eu preciso de uma perspectiva autoetnográfica para a tese e uma metodologia autoetnográfica de escrita da tese em si. Isso é um ponto, mas isso é, a tese, pra que eu chegasse a essa conclusão, a minha tese passou pela clareza, que isso é muitíssimo claro pra mim, que no final das contas, a minha tese vai ser sobre você. É sobre você. Porque, se é sobre o projeto da Escola do Amanhã, aí o pesquisador se emociona { e nesse momento da entrevista de fato eu comecei a chorar }, perspectivas autoetnográficas e perspectivas decoloniais eu posso fazer isso, ainda bem, se não eu não saberia fazer pesquisa... **Porque se essas coisas todas passaram pela Escola do Amanhã, é porque alguém teve uma voz, é porque alguém falou, é porque alguém disse: eu existo! Eu tenho o direito de existir! Então, por isso, que eu digo que a minha tese é sobre você, e aí, e aí, porque alguém disse: eu existo e porque eu grito essa minha existência, então todas essas coisas acontecem e modificam a vida de todas as pessoas. De todas as pessoas envolvidas no projeto,** essa é a questão, e isso passa por quem? Isso passa profundamente por Freire. Isso passa profundamente por bell hooks, quando a gente transgride todas as coisas, quando a gente fala de todas essas questões, e fala sobre as potencialidades do ser, acima de qualquer coisa, esse é o tema de minha tese. E é por isso que eu tava dizendo que essa entrevista ia ser chave pra minha tese e pra toda a minha pesquisa. É por isso.

É por isso. E o PMI e o PDE são frutos de processos de recontextualização da prática docente que é feita a partir da escuta dos estudantes, no caso do PMI, e da expressão destemida da própria identidade, no caso do PDE. **Ambos os processos são parte da escuta do currículo oculto, em alguma medida não porque o currículo oculto falou algo, mas porque ele gritou com força, e os educadores atentos conseguiram ouvir o que ele dizia, no grito indomável que ele trouxe à baila.**


Ainda sobre o PMI, a Mestra Gina Albuquerque apresentou em sua dissertação de mestrado as pessoas que à época estavam trabalhando com o PMI e apresentou o escopo de cada um de nós:

as pesquisas desenvolvidas, e em produção, pelo GECRIA [Grupo de pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa, do qual somos membros] são as seguintes: em 2017, **Valéria Gomes Borges Vieira** desenvolveu pesquisa sobre a formação de docentes na experiência piloto de ampliação do projeto, e como resultado final de sua pesquisa publicou a dissertação: “Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica”. Também sobre o PMI ainda estão em andamento três pesquisas de doutorado e duas de mestrado. **Amanda Oliveira Rechetnicou** desenvolve pesquisa de doutorado, tendo como objetivo principal do estudo analisar as possibilidades de letramentos críticos com perspectiva de gênero social no âmbito do PMI. Também em nível de doutorado, **Atauan Soares de Queiroz**, com base em análises discursivas críticas textualmente orientadas, definiu como objetivo do seu estudo compreender os modos como o público discente representa as experiências formativas no PMI e como se identifica com elas, focalizando as marcas de agenciamentos individuais e coletivos. **Emmanuel Henrique Souza Rodrigues**, também doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, investiga em sua pesquisa o potencial do PMI para a abordagem das dissidências de gênero. Em nível de mestrado, está em curso também a pesquisa de **Vanessa Tavares de Matos**, que tem por objetivo principal investigar se, e como a escrita biográfica contribui para a transformação de identidades no contexto situado de formação docente do PMI (ALBUQUERQUE, 2020, pp. 18–19, grifos meus).

Dessa forma, temos trabalhos com o PMI de [1] **Valéria Vieira** (2017), que trabalhou com a formação docente; de [2] **Amanda Rechetnicou** (2021) (minha parceira de pesquisa de doutorado em todos os seus aspectos de descobertas, angústias, inquietações e construções de novos mundos), que defendeu sua tese a 26 de abril, intitulada “Discurso e letramentos críticos com perspectiva de gênero social e intersecções: Uma experiência em escola-campo” - se Valéria tratou da face docente, Amanda tratou da face discente do processo; o trabalho de [3] **Atauan Queiroz** (2020) trouxe, em sua pesquisa, uma visão que tratava do processo formativo, elemento da pesquisa de Valéria Vieira, junto aos discentes, que foi elemento da pesquisa de Amanda Rechetnicou. Temos, então, a pesquisa de [4] **Vanessa Matos** (2020), que volta-se novamente para os docentes. **Esta tese, enfim, trata de aspectos de currículo, reflexões sobre a estrutura do PMI e como ela pode ser usada em outras formas, de outras maneiras e como se relaciona com outros projetos, como o PDE, e como pode beber dessa fonte para, então, se expandir em direções que não previra à priori em sua formulação. É um projeto profundamente interdiscursizável, por assim dizer, portador de uma completa potencialidade**

interdiscursiva. Essas cinco pesquisas, óbvio e claramente somadas à pesquisa de [6] **Gina Vieira Ponte de Albuquerque** (2020), enquanto pesquisas de conclusão de mestrados e doutorados, sendo as que até o presente momento são pesquisas de pós-graduação que trazem reflexões investigativas sobre o PMI, conseguem traçar panoramas aprofundados sobre os alcances e potencialidades da aplicação do PMI.

Retomo os objetivos de pesquisa e as perguntas, respondendo-as sinteticamente, apenas retomando objetivamente as coisas que foram trazidas nas dezenas de páginas que nos conduziram até aqui. Trago novamente o quadro 2.3:

Problemática de pesquisa		
As percepções dos copesquisadores sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola		
		
	Objetivos de pesquisa	Perguntas de pesquisa
Objetivo geral	Identificar as percepções dos copesquisadores sobre a diversidade de gênero e sexualidade na escola, dentro dos processos próprios da aplicação do Projeto Diversidade na Escola e do Programa Mulheres Inspiradoras.	
Objetivos específicos	Investigar como são construídas e discursivamente recontextualizadas e (re)articuladas na escola as dinâmicas relativas às dissidências de gênero e sexualidade na escola	Como são construídas e discursivamente recontextualizadas e (re)articuladas na escola as dinâmicas relativas às dissidências de gênero e sexualidade na escola?
	Investigar como a escola planeja e executa as ações pedagógicas que tematizam gênero e sexualidade.	Como as ações pedagógicas que tematizam gênero e sexualidade são planejadas e executadas?
	Identificar como a equipe pedagógica e os docentes avaliam as questões relativas à sexualidade e gênero trabalhadas no meio escolar	Como a equipe pedagógica e docentes representam e avaliam as questões relativas à sexualidade e gênero no meio escolar?

Apresentei, sobretudo no capítulo 3, mas desde o começo do texto da tese, a maneira como os projetos de gênero e sexualidade, PDE e PMI, são desenvolvidos e como são aplicados nas escolas em que se fazem presentes. O objetivo geral foi atingido, uma vez que foram relatadas, desde o começo até o fim da tese, as percepções dos copesquisadores sobre os processos de diversidade de gênero e sexualidade na escola, num processo de comunicação profunda entre dois projetos, o PMI e o PDE, promovendo ligações, recontextualizações e rearticulações entre si, numa dinâmica de profunda interdiscursividade. **Considero que o objetivo geral, assim, ganhou**

vida, tendo mudado tantas vezes ao longo da pesquisa e não sendo o que eu fiz a priori, mas que trouxe novas e, talvez, melhores descobertas que as que pensara. A pesquisa, tal como apresentei desde o primeiro capítulo, toma vida por si só, do mesmo modo que a Escola do Amanhã, que pediu uma determinada ação por parte da equipe pedagógica e, assim, nasceu o PDE e como o CEF 12 pediu e a Professora Gina pariu o PMI.

Quanto aos objetivos específicos, desde o início, e sobretudo no capítulo terceiro, trouxe a maneira como a Escola do Amanhã lê as dinâmicas relacionadas a gênero e sexualidade, como acolhe as diferenças, para além das igualdades, como João Francisco pontuou em suas falas expostas no capítulo 3. Os objetivos e perguntas perpassaram tudo aquilo que foi apresentado durante a tese, respondendo e trazendo à luz as dinâmicas presentes em cada uma delas. A saber:

“Como são construídas e discursivamente recontextualizadas e (re)articuladas na escola as dinâmicas relativas às dissidências de gênero e sexualidade na escola?”: apresentei no terceiro capítulo esses pontos, ao mesmo tempo que desde o segundo vinha já discutindo; no segundo, trouxe as ideias quando na apresentação do PMI; no terceiro, quando na discussão sobre o PDE. Ambos os projetos trouxeram visões sobre as dissidências de gênero e sexuais para a escola, ampliando a visão da parcela não-hegemônica socialmente no interior da escola e nas práticas pedagógicas como um todo. **“Como as ações pedagógicas que tematizam gênero e sexualidade são planejadas e executadas?”**, que foi respondida ao apresentar o histórico do PDE e PMI, seus meandros, práticas e resultados. **“Como a equipe pedagógica e docentes representam e avaliam as questões relativas a sexualidade e gênero no meio escolar?”**, que foi respondida tese afora mas, sobremaneira, no capítulo anterior, no qual houve uma apresentação mais intensa das vozes das pessoas que fizeram parte desta pesquisa enquanto copesquisadores.

Em suma, as leituras linguístico-discursivas trouxeram uma maleabilidade nesses próprios objetivos, uma vez que a forma que fui lendo respondeu cada um deles, apresentando a Escola do Amanhã, o PDE e como a equipe pedagógica e docentes como um todo veem a questão das dissidências de gênero e sexualidade. E digo que maleável porque trouxe para além das respostas esperadas dessas perguntas, proporcionando várias outras reflexões, como sobre o currículo e outras tantas sobre a forma como o cuir e o decolonial se tocam e trazem outras ideias, luzes e condutas em sala de aula e, sobretudo, do corredor da escola, como refletido no capítulo 2.

Ainda, à guisa de compilação das minhas observações diante da análise dos movimentos

discursivos, novamente aprofundando e retomando mais uma vez alguns dos pontos já trazidos neste capítulo, foco nos movimentos apresentados tese afora e que foram reunidos no quadro 2.2, que novamente reproduzo abaixo, a título de lembrança:

Dinâmicas da (de)colonialidade	Discurso nas práticas sociais	Momentos de ordens do discurso	Principais significados do discurso	Movimentos e categorias analítico discursivas
(De)colonialidade do poder	Modos de agir e interagir	Gêneros discursivos	Significado acional/relacional	Intertextualidade, relações semânticas, comportamentos e performances, articulação discursiva
(De)colonialidade do saber	Modos de representar e projetar aspectos do mundo	Discursos	Significado representacional	Interdiscursividade/recontextualização, representação dos atores sociais
(De)colonialidade do ser	Modos de ser e identificar	Estilos	Significado identificacional	Sistema de avaliatividade (atitude, engajamento), metáforas

Os movimentos de interdiscursividade e intertextualidade, parte da base das observações trazidas nesta tese, foram expostos quando nas ligações entre as dinâmicas pertinentes entre o PDE e o PMI, como já fora falado aqui neste capítulo. Juntamente com os processos de recontextualização, que estão intrinsecamente ligados às dinâmicas de intertextualidade e interdiscursividade, formam o tripé basilar da observação social, discursiva e linguística desta tese. Mesclam, também, dinâmicas de decolonialidade ligadas ao saber e ao poder. As relações semânticas, por sua vez, se apresentam fortemente concatenadas com a observação das metáforas e o sistema de avaliatividade. Por fim, as performances e comportamentos podem ser vistos a partir também da representação dos atores sociais. Dessa maneira, observando a junção de pontos relativos ao PDE e PMI, que recontextualizados na escola trazem uma forma de entender a

educação a partir das vozes ouvidas da própria escola, deixando de lado perspectivas de currículo que seriam fechadas e inexoráveis, abrindo-se para o currículo recheado das vozes indomáveis da escola. Esses pontos puderam ser vistos a partir da análise de metáforas e avaliatividade, trazendo as relações semânticas à baila na observação. **Observe-se, por fim, que ao olhar o grupo intertextualidade-interdiscursividade-recontextualização-(re)articulação, o que concretamente se observa é a dinâmica de performances e comportamento, tanto das personagens presentes na escola, nossos copesquisadores, quanto da própria escola em si, uma vez que é, por si só, um ente que, na ciranda da prática pedagógica, toma vida própria quanto recheada das vozes presentes na escola e na comunidade como um todo, num fazer decolonial e cuir.**

E por fim deste capítulo, trago inquietações de alguns de vocês que me leram até aqui. Talvez alguém possa pensar, diante de tudo aquilo que eu apresentei: **mas não há falhas na Escola do Amanhã?** Existem, e no PDE, que precisam sempre serem revistas. Como afirma Paulo Freire (2009), que a educação é um contínuo reinventar-se em olhares críticos sobre o mundo. João Francisco diz:

Excerto 17 - João Francisco dos Santos

J: Os alunos de sexto ano, sétimo ano, pirralhos, pequeninhos, bonitinhos, assim, pediram pra Dandara se eles poderiam fazer uma campanha contra a LGBTfobia lá na escola. Dandara permitiu e tal. Eu só via esses meninos andando com a caixinha pra cima, andando com a caixinha pra baixo. Ninguém se interferiu, isso foi espontâneo, ninguém se interferiu. Eles foram entregando essas caixinhas, passando com essas caixinhas, pras pessoas colocarem e foram de sala em sala falar sobre LGBTfobia. Sozinhos e por conta própria. Nessas falas, aconteceram coisas incríveis. Uma delas, o menininho fala assim: olha, eu como sou bissexual. Aí o professor disse assim: como você fala uma coisa dessa, nessa idade você não sabe nem quem você é. Se o seu filho fala que é hétero, você não discorda, você não questiona. Agora, quando a gente fala quem a gente é, a gente é questionado o tempo todo. Uma outra menina, isso foi incrível, e eles colocaram, fizeram cartazes. Só que os cartazes foram aqueles cartazes meio assim: fogo nos homofóbicos. Aí teve um dia, e eu acho que a Dandara não deve ter falado sobre isso, que a professora falou assim. Ah, não, e eles começaram a receber bilhetinhos assim: O que falta pra viado é porrada. A escola tem essas

coisas, não é porque a gente trabalhou o projeto diversidades que a escola vai ser o paraíso da diferença. Não era, nunca foi. Então, assim, a importância, e a gente sabia que nem deixaria de ser nunca, mas a importância era não perder o foco na luta pra que ela deixasse de ser algum dia. Mas há um fator muito importante na fala desses meninos, porque foi o seguinte: aí, existe uma comunicação entre os alunos, que ela não é mediada pelo professor. E uma professora chegou na sala de aula, estavam todos chorando. E ela foi na direção pra dizer que tava preocupada porque tava todo mundo chorando, assim, assim, assim, assado. Por que que estavam todos chorando? Porque esse grupo de meninos e meninas, entre eles, foram falar o tipo de dor que ele sentiu. Que que eles já tinham escutado, o que que eles já tinham passado. Olha que eles são alunos com 11, 12 anos de idade. Toda a sala chorava porque não queria mais que o mundo fosse daquele jeito. Isso é um impacto muito grande. E a gente percebeu que isso, e uma escola de ensino fundamental, a gente não pode esquecer

Assim, há sempre o que aparentemente são problemas, mas que na verdade terminam sendo soluções, uma vez que nos ajudam a pensar e repensar as nossas estruturas, não permitindo que elas fiquem rígidas, mas sempre abertas, heterogênicas, por assim dizer, para a recepção de novas possibilidades de recontextualizações. Esses discursos que recebemos, quando vindos do currículo indomável, como João Francisco expressou, dizendo que há intercomunicação entre os estudantes, e que não é mediada pelo corpo docente ou pela equipe pedagógica como um todo, fragilizam ainda mais as estruturas rígidas da escola, fazendo com que ela deixe de ser prisão, se a gente quiser aplicar aqui um conceito de cunho estruturalista desenvolvido por Foucault (2010a), e tenha suas estruturas abaladas pelos estudantes em suas manifestações. **Precisamos, enquanto instituições de ensino, ter cada vez mais abertura e desenvolver estratégias para ouvir os estudantes que chegam em gerações e gerações cada vez mais diferentes umas das outras, obrigando a escola a uma readequação constante. Educação é algo que PRECISA sempre estar em crise, e a crise pode ser por problemas geracionais, ou quaisquer outros, mas a crise educacional deve existir porque os entrelaços discursivos precisam se estabelecer nas movimentações que fazem com que haja os processos de recontextualizações de saberes e afins. Um bom começo é passar a observar as dinâmicas indomáveis dos currículos, as mesmas que geraram o PMI e o PDE.** Os estudantes também aprendem uns com os outros, sem a mediação da equipe pedagógica. Ainda, é deixar sempre muito claro na mente que não é preciso abrir a escola às pessoas trans, às pessoas

homossexuais e todas as possibilidades de dissidências de gênero e sexualidade: várias delas já estão lá! É preciso que se faça, sim, esforço para que eles não saiam, bem como o esforço para que eles se sintam à vontade de serem quem são. Sem medo.

Enfim, educação, na acepção que eu trouxe para essa pesquisa, não é sobre frisar aquilo que deu errado. Educar é sobre enxergar as potencialidades que temos. Não é sobre acusar, não é sobre punir, não é sobre criticar em profusão, mas é sobre estabelecer um olhar crítico sobre a realidade e, a partir daí, construir novos mundos. Não me importou para este relatório de tese, bem como para toda a pesquisa por completo, aquilo que deu errado, mas sim apresentar as possibilidades de construção de Escolas do Amanhã, onde a gente possa aprofundar as construções de seres humanos livres em suas expressões, abertos em suas visões de mundo, amplos em suas ideias e profundamente livres em pensamento e em enxergar as suas próprias potencialidades de construção de um mundo diverso. **Não é apresentação daquilo que não deu certo, mas é dizer o que fazer com aquilo que nós temos. É a faceta da amorosidade freireana e da transgressão evocada por bell hooks.** Ou, como falei em um discurso que eu fizera quando fui patrona de uma turma de 3º ano do Ensino Médio no Instituto Dom Pedro I:

Ajudar as pessoas a ser o melhor que elas podem ser. É assim como eu defino o que professor faz. Eu sou professor não só pela descoberta de novos mundos que o conhecimento traz, porque é bom estar falando em coisas interessantes, mas sou também por causa do olho brilhando, do sorriso, da descoberta, do dar nova forma ao mundo, pela crença no ser humano. [...] **Costumo pensar que a educação é um grande ato de fé! De fé no ser humano, de fé em dias melhores. É um ato revolucionário, daqueles que quando a gente abraça e entende o sentido profundo que ela tem de transformar o mundo, a gente se torna amante do mundo que podemos ajudar a formar. A educação é também ato de amor, quando exercida da maneira exata como deve ser. É um ato de libertação. É um ato de brilho nos olhos.**

Espero que esta tese possa ressoar como um espaço físico-temporal de transformação onde ela passar – e o principal resultado de minha tese sou eu.

***UM EPÍLOGO – A PANDEMIA, SAÚDE MENTAL, REINVENÇÕES E ESPERANÇAS:
UM PEQUENO MANIFESTO***

Eu não seria plenamente fiel aos ideais de libertação e humanidade que esta tese propõe se eu não falasse, após o relatório de tese como um todo, de processos que vivi desde o início da tese até a sua entrega e apresentação, bem como citar o que temos em termos de problemática sanitária, política e social. A proposta decolonial me permite escrever aqui sobre a superação de dificuldades que me acompanharam. Esta pesquisa foi conduzida sob inquietações advindas de questões de saúde mental, comigo estando em tratamento médico e psicológico. São sinais dos nossos tempos, são aprofundamentos dos nossos tempos com as questões políticas, ambientais e econômicas que passamos todos no Brasil. Falar essas coisas não é sobre romantizar dores, mas apresentando meus processos rapidamente, entendendo-os como processos de crescimento, deixo registrado aqui nesta tese como uma tatuagem temporal, que seguirá marcada registros acadêmicos afora e quiçá possa servir como luz para outras pessoas. Afinal de contas, se cito bell hooks desde o início desta tese evocando a academia como lugar de cura, construo minha cura a partir das minhas reflexões acadêmicas: linguística pode ajudar a rever nossas dores e entendê-las de outras formas – psicanálise, Lacan em mais específico, talvez, que o diga.

De toda forma, inquietações de ordem mental é algo muito comum entre os pós-graduandos, sobretudo os ligados às áreas de humanidades, e docentes brasileiros, como mostra o estudo “O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil”. Seus resultados, englobando um total de 2903 estudantes, mostram que

74% dos respondentes alegaram ter ansiedade, 31% insônia, e 25% depressão. O estudo também mostrou que grande parte deles sofre constantemente com algum distúrbio relacionado ao sono, como por exemplo: deitar e não conseguir dormir (39%), sentimento de culpa ao ir dormir (39%), acordar várias vezes durante o sono (30%), acordar no meio do sono e não conseguir mais dormir (20%) (GARCIA DA COSTA; NEBEL, 2018).

Mas isso não é novo para quem já está envolvido no ambiente da pós-graduação. Também não preciso dizer para você que me lê sobre a pandemia do Sars-Cov2 e o caos que trouxe ao mundo. É um marco, um fato histórico que dividiu a história do século XXI e da humanidade como um todo. Ela está matando, até este momento de última revisão de meu texto, um montante de mais de 5,1 milhões de pessoas mundo afora, com mais de 255 milhões de casos, enquanto apenas no

Brasil matou um número de mais de 612 mil pessoas, com mais de 22 milhões de casos.

A pandemia agravou esses processos de saúde mental para todos nós, já que todas as dinâmicas sociais se modificaram, como ilustra um relatório feito pela representação discente sobre a saúde dos pós-graduandos do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual lê-se que “um total de 55,7% dos/as discentes se consideram desmotivados. Desses/as, 37,1% se declara na escala 2, razoavelmente desmotivado/a, e 18,6% na escala 3, totalmente desmotivado/a. Ademais, 31,4% se declara na escala 3, correspondendo a uma situação mediana” (UFRGS, 2020, p. 7). E, também, “em relação à concentração/foco para trabalhos relacionados à leitura e escrita durante a quarentena, 37,1% declara a situação “mediana”, seguido da situação “ruim” (34,3%) e “péssima” (21,4%). Entre ruim e péssima estão 55,7% dos/as discentes.” (UFRGS, 2020, p. 8).

E nesses pontos, dentre as coisas tantas que eu poderia falar neste epílogo sobre a pandemia, até num processo de elaboração de um luto coletivo pelo qual todos nós vamos passar, ou suprimir, escolho falar sobre saúde mental. Não foram poucas as afetações da pandemia nos processos de produção científica, sobretudo mulheres (SPM, 2020). Existiram, e existem, prazos não cumpridos, pedidos de trancamento e extensão de outros prazos, artigos rejeitados, medo de perder a bolsa, saber que podia fazer mais e não conseguir, todas essas questões mascaram os processos de cuidado de si: não se dá conta de tudo porque tem muito para se dar conta, então se dá conta do essencial e, como é dito por vários pesquisadores redes sociais afora, “viver não cabe no Lattes”, ou “viver não pontua para concurso”.

Para mim, o processo de entender as movimentações discursivas dos ECD me ajuda a compreender os processos não apenas de fora de mim, sociais, mas como já disse parágrafos atrás, também de compreender a mim mesma, por dentro. Os ECD têm a potencialidade terapêutica de arrancar e ressoar coisas de dentro de si. Cito novamente a passagem roseana do início do capítulo dois, sobre esses processos de “rasgar-se e remendar-se” (ROSA, 2009, p. 102) vida afora. Os ECD são afiados, separam as partes mais profundas de nós, quando permitimos que eles façam isso em nossa história. Escrever esta tese foi dolorido em várias medidas, minha orientadora sabe do que falo, no acompanhamento dos meus processos, bem como meu marido e vários amigos.

Se esta tese tangencia com a temática de uma vida mais saudável mente e corporalmente, por conseguinte, ela fala de encontrar outras maneiras de entender-se no mundo, na liberdade de ser, no que toca à identidade de gênero e sexualidade, nos processos de interdiscursividade e

recontextualização. As penúltimas palavras desta tese, assim, rogam para que em outros espaços também possamos entender as vivências e os tamanhos que elas têm, sabendo escolher cada uma delas com a dimensão que elas devem ter em nossa vida e a forma como elas se devem desenrolar, bem como a velocidade que escolhemos para elas (PÓS-GRADUANDO, 2011). É o que pede o chamado “Manifesto por uma ciência mais lenta” (THE SLOW SCIENCE ACADEMY, 2010), que é uma crítica intrínseca à produção acadêmica de tons capitalistas-predatórios (TOURINHO; PALHA, 2014), que transcrevo abaixo:

O Manifesto por uma Slow Science

Nós somos cientistas. Não blogamos. Não twittamos. Nós assumimos nosso tempo.

Não nos entenda errado. Nós dizemos sim para a ciência acelerada do início do século XXI. Nós dizemos sim para o fluxo constante de publicações de revistas de revisão por pares e seu impacto; nós dizemos sim para os blogs de ciência e as necessidades de mídia e de relações públicas; nós dizemos sim para a especialização crescente e a diversificação em todas as disciplinas. Nós também dizemos sim para que a pesquisa retorne e fomente os cuidados de saúde e a prosperidade futura. Nós estamos neste jogo, também.

Entretanto, nós sustentamos que isso não pode ser tudo. A ciência necessita de tempo para pensar. A ciência necessita de tempo para ler, e tempo para errar. A ciência nem sempre sabe o que pode ser correto agora. A ciência se desenvolve instavelmente, com movimentos bruscos e saltos à frente imprevisíveis — ao mesmo tempo, contudo, ela se arrasta numa escala de tempo muito lenta, para a qual deve haver espaço e pela qual a justiça deve ser feita.

A ciência lenta era praticamente a única ciência concebível por centenas de anos; nós defendemos, hoje, que ela merece renascer e precisa de proteção. A sociedade deveria dar aos cientistas o tempo que eles precisam, mas, mais importante, os cientistas devem assumir seu próprio tempo. Nós precisamos de tempo para pensar. Nós precisamos de tempo para digerir. Nós precisamos de tempo para nos desentender uns com os outros, especialmente quando promovemos o diálogo perdido entre as humanidades e as ciências naturais. Não podemos dizer continuamente o que nossa ciência significa e à qual bem ela serve, porque simplesmente não sabemos ainda. A ciência precisa de tempo.

— Fique com a gente, enquanto nós pensamos.

E para realmente últimas palavras de minha tese, eu transcrevo o final do Diário de Bordo, presente no Anexo 3, permeando o Emmanuel de 2018 com alguns comentários meus, de Manu, de 2021, que pode completamente ser recontextualizado para o fechamento deste longo texto de relatório de tese, em palavras de esperança sobre o tempo que estamos vivendo, para um tempo próximo em que tudo esteja mais calmo, embora saibamos todos que nada será exatamente igual ao que era antes... E que nós sabemos que seremos capazes de profundamente, e não tem como não citar novamente, de novo e mais uma vez as duas principais categorias analíticas que nos acompanharam neste longo texto, nós seremos capazes de profundamente recontextualizar nossas dores, lutos e angústias em novas ordens discursivas que estão se formando nas dinâmicas sociais que virão no pós-pandemia, em um grande baile interdiscursivo. Não, baile não. É melhor dizer, sem dúvida nenhuma, um grande CARNAVAL interdiscursivo, onde teremos a capacidade de recriar nossos discursos para um mundo novo que surgirá. E será bom. Ainda que demore um pouco... Mas será bom. Será muito, muito bom. Sim, será!

*Com tanto converseiro, passamos um tempo do horário de término e eu não disse o que queria ter dito no final, que o meu encontro da semana passada começara em casa, antes de eu sair. E com isso eu concluo este relato. Ter contato com iniciativas como o Projeto Mulheres Inspiradoras²³ faz com que passemos a ser as autoras de nossa própria história: é isso que acontece quando começamos o caminho de curar-nos de nós mesmos. E com o conceito de Conceição Evaristo, de *escrevivência* – escrever e viver, e viver sobre o escrito, e escrever sobre o vivido – tenho mergulhado nessa autoria, nesse *escreviver de mim mesmo*, de formas a descobrir além do abismo de fora de mim, mas também o abismo de dentro de mim²⁴. E tenho (re)descoberto as espiritualizações da existência. Graças a isso, tenho tido flores em minha casa. E quando eu estava saindo de casa, naquele misto de raiva e de desespero que falei no começo do texto²⁵, eu olhei para os lírios brancos que estavam no jarro sobre a mesa da cozinha. E tinha um botão. E ele até o dia anterior estava fechado. **E então eu percebi, que não importa os tempos que estamos***

²³ E o Projeto Diversidade na Escola.


²⁴ Que é o que me levou a escrever esta tese no tom e no estilo que escrevi, nos tons e construções decoloniais como fora feito.

²⁵ Já que todas estávamos temendo pela nossa existência, quando na campana eleitoral de 2018, a existência daquilo que nos é caro e daqueles que nos são queridos. E não sobre a vida, mas sobre a existência, no construir e conservar completo e pleno das mais variadas potencialidades.

passando, não importa o quão seja difícil, não importa o quanto às vezes doa tanto tomarmos nossa própria carne viva para adubar a terra onde queremos plantar essas esperanças, esperanças que parecem sumir no horizonte... Mas, bom, não importa o que eles farão, não importa o que eles dirão, mas os botões de lírio sempre estarão se abrindo. E as flores de lírio são cheirosas e são lindas. Nós vamos vencer, minhas amigas, porque a terra é feita de nosso adubo, é feita da carne viva dos sonhos que nós temos, e nossa carne viada, nossa carne nordestina, nossa carne mulher, nossa carne periferia, nossa carne preta é, foi e sempre será resistência! Nunca foi fácil. E nós seguimos, e nós estamos aqui. Enquanto tivermos sonhos, enquanto tivermos sonhos, enquanto sonharmos unidas, eles nunca vencerão. Nossa existência é a prova da derrota de um projeto que quer nos eliminar. E os lírios brancos? Os lírios seguirão florescendo, e florescendo nos campos de nossas escolas com o adubo dos sonhos que vamos seguir tendo! Que teremos sempre, sempre, sempre, axé!

Que assim seja!

REFERÊNCIAS

| PAULA |. ♡ | Paula |  on Twitter: “nunca vi nb na rua’ viu sim, mas vc só assumiu que era homem/mulher” / Twitter. 4 maio. 2021. Disponível em: <<https://twitter.com/ewwpaula/status/1389681728927698955>>. Acesso em: 6 maio 2021.

AIDAR, B. Em ato, bolsonaristas gays criticam militância LGBT e defendem presidente. 17 maio. 2020. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/em-ato-bolsonaristas-gays-criticam-militancia-lgbt-e-defendem-presidente>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

Madame Satã. AÏNOUZ, K. Globo, 2002.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: [s.n.], 2019.

ALBERGE, D. Tchaikovsky and the secret gay loves censors tried to hide | Pyotr Tchaikovsky | The Guardian. 3 jun. 2018. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/music/2018/jun/02/tchaikovsky-letters-saved-from-censors-reveal-secret-loves-homosexuality>>. Acesso em: 1º maio 2021.

ALBUQUERQUE, G. V. P. De. **Inspirar para transformar**. Disponível em: <http://oei.org.br/arquivos/mi/WEB_Revista_Mulheres.pdf>.

_____. **PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS E IDENTIDADE DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE PEDAGOGIA TRANSGRESSIVA DE PROJETO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**. [S.l.]: Universidade de Brasília - UnB, 2020.

_____; PIRES, V. R. De O. **Mulheres Inspiradoras**. Brasília: Gráfica Teixeira, 2015.

ALBUQUERTE, G. V. P. De. Gina Vieira Ponte relembra período em que recebeu diagnóstico de depressão | novidades | Rede Globo. **REP: Repercutindo Ideias**, 25 out. 2017. Disponível em: <<https://redeglobo.globo.com/Responsabilidade-Social/novidades/noticia/gina-vieira-ponte-relembra-periodo-em-que-recebeu-diagnostico-de-depressao.ghtml>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

ALMEIDA, F. A. S. D. P. **A avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

ALMEIDA, R. De. BOLSONARO PRESIDENTE: CONSERVADORISMO, EVANGELISMO E A CRISE BRASILEIRA. **Novos estudos CEBRAP**, 6 maio. 2019. v. 38, n. 1, p. 185–213.

ALVES, J. A. L. Coexistência cultural e “guerras de religião”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2010. v. 25, n. 72, p. 21–172. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092010000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 jul. 2020.

AMARO, I. A escola no armário: o apagamento das relações de gênero e das sexualidades no PNE e nos Planos Municipais de Educação. Vitória: UFES, 2016.

AMBROSINO, B. Como foi criada a homossexualidade como a conhecemos hoje - Geledés. **Geledés**, 12 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/como-foi-criada-homossexualidade-como-conhecemos-hoje/>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 2013. n. 11, p. 89–117. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=pt&tlng=pt>.

BARRERA, D. P. IDENTIDADES PENTECOSTAIS E REDES DE APOIO NO CONTEXTO DA FAVELA. **Revista Agenda Social**, 21 nov. 2016. v. 9, n. 2, p. 92–100. Disponível em: <www.emplasa.sp.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BASTOS, M. **Um Verso e Mei**. Brasília: Malê, 2017.

BECK, D. Q. Uniformes escolares: delineando identidades de gênero. **Revista HISTEDBR Online**, 29 jan. 2014. v. 14, n. 58, p. 136–150. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640384>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BHASKAR, R. *et al.* (Org.). **Critical Realism: Essential Readings (Critical Realism: Interventions)**. New York: Routledge, 1998.

BIALYSTOK, L. Doug Ford's reboot of sex education in Ontario: Same as it ever was. **The Conversation**, 26 ago. 2019. Disponível em: <<https://theconversation.com/doug-fords-reboot-of-sex-education-in-ontario-same-as-it-ever-was-122299>>. Acesso em: 7 maio 2021.

BLANK, H. **STRAIGHT - THE SURPRISINGLY SHORT HISTORY OF HETEROSEXUALITY**. Boston: Beacon Press, 2012.

BOFF, L. **Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

BONAMIGO, C. A. *et al.* HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA AVALIAÇÃO DO. **9ª ANPED SUL**, 14 maio. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/436>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

BORBA, R.; LOPES, A. C. Escrituras de gênero e políticas de *différance*: Imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **Revista Linguagem & Ensino**, 8 mar. 2018. v. 21, n. 0, p. 241–285. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=h9qu3vaR1EY>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRAGA, C. H. Rússia formaliza homofobia governamental e proíbe casamento e adoção por casais LGBT. 11 abr. 2021. Disponível em: <<https://gay.blog.br/politica/russia-formaliza-homofobia-governamental-e-proibe-casamento-e-adoacao-por-casais-lgbt/>>. Acesso em: 1º maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Avaliação de políticas e programas do MDS: resultados: Bolsa Família e Assistência Social**. Brasília: MDS; SAGI, 2007.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: [s.n.], 2014.

BRITO, A. M. M. C. E. **PROJETO DIVERSIDADE NA ESCOLA: Tempo de “esperançar”**. Brasília: [s.n.], 2014.

BRITO, L. T. DE. Da masculinidade hegemônica à masculinidade *queer/cuir/kuir*: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, 16 ago. 2021. v. 29, n. 2, p. 1–14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/ref/a/cNwyVKFqHbkqkrb3kcbsvQc/>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

BUTLER, J. **Bodies that matter. On the Discursive Limits of “Sex”**. New York: Routledge, 2011.

CAMBRIDGE. straight | tradução de Inglês para Português. 2 abr. 2021. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/straight>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CAMPOS, T. Projeto “Mulheres Inspiradoras” vira política pública em escolas do DF – SINPRO-DF. **Sinpro**, 26 mar. 2018. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/projeto-mulheres-inspiradoras-vira-politica-publica-em-escolas-do-df/>>. Acesso em: 11 maio 2021.

CAMUS, A. **O Estrangeiro**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011.

CANOSA, A. Prateleira do amor | Psi Center. **Psicenter**, 27 out. 2020. Disponível em: <<https://psicenter.wordpress.com/2020/10/27/prateleira-do-amor/>>. Acesso em: 13 maio 2021.

CARAVACA-MORERA, J. A.; PADILHA, M. I. NECROPOLÍTICA TRANS: DIÁLOGOS SOBRE DISPOSITIVOS DE PODER, MORTE E INVISIBILIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE. **Texto Contexto Enferm**, 2018. v. 27, n. 2, p. 1–10. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072018003770017>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

CARDINALI, M. A. *et al.* Revista Applause: a comunidade lgbt+ em pauta. [S.l.]: [s.n.], 2016. p. 1–10. Disponível em: <<https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2016/expocom/EX53-0204-1.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CARROLL, D. **Albert Camus, the Algerian : colonialism, terrorism, justice**. New York: Columbia University Press, 2007.

CARVALHO, A. Aventuras na História · Os polêmicos estudos de Sigmund Freud, o gênio paradoxal. 1 abr. 2020. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/os-polemicos-estudos-de-sigmund->

freud-o-genio-paradoxal.phtml>. Acesso em: 29 abr. 2021.

CARVALHO, A. B. **Representações e identidades de mulheres gordas em práticas midiáticas digitais: tensões entre vozes de resistência e vozes hegemônicas**. [S.l.]: Universidade de Viçosa, 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference**. Princeton: Princeton University Press, 2000.

CHARLEAUX, J. P. Qual o laço entre os evangélicos e Israel, segundo este pastor | Nexo Jornal. **Nexo**, Paris, 19 jan. 2020. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2020/01/19/Qual-o-laço-entre-os-evangélicos-e-Israel-segundo-este-pastor>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

CHAUÍ, M. De S. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2000.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. 1. ed. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

CNPQ. Grupo de pesquisa - EDUCAÇÃO CRÍTICA E AUTORIA CRIATIVA. 2018. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7640991608272917>>.

COLLING, L. Artivismo das dissidências sexuais e de gênero. **CULT - Revista Brasileira de Cultura**, 2017. n. 226, p. 18–19.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CORAZZA, S. O Paradoxo do Uniforme. **Pátio: Revista Pedagógica**, 2004. n. 28.

CÓRDOBA, D.; SÁEZ, J.; VIDARTE, P. **Teoría Queer: Políticas Bolleras, Maricas, Trans, Mestizas**. 2. ed. Madrid: Editora Egales, 2007.

CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. **Stanford Law Review**, jul. 1991. v. 43, n. 6, p. 1299. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/1229039>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

DAMÉ, L. Em crescimento, bancada evangélica terá 91 parlamentares no Congresso | Agência Brasil. **Agência Brasil**, Brasília, 18 out. 2018. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/em-crescimento-bancada-evangelica-tera-91-parlamentares-no-congresso>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, 15 ago. 2007. v. 29, n. 15, p. 7–35. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

DIAS, A.; ABREU, W. F. De. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, 2 out. 2019. v. 19, n. 62, p. 1216–1233. Disponível em: <<http://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.AO01>>. Acesso em: 4 maio 2021.

DIAS, J. De F. **PROGRAMA DE AMPLIAÇÃO DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO PROJETO MULHERES INSPIRADORAS - Relatório Final**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

DIJK, T. A. Van. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DIOGO, E. M.; FLACH, S. De F. A tramitação do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional a partir dos pressupostos da qualidade social: uma análise preliminar. Florianópolis: [s.n.], 2007.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE, C. L.; CÔRTEZ, C.; PEREIRA, M. Do R. A. **Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea Editora, 2016.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. UM GIRO DECOLONIAL À METODOLOGIA CIENTÍFICA: APONTAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PARA METODOLOGIAS DESDE E PARA A AMÉRICA LATINA. **Revista Espirales**, jan. 2021. p. 174–193. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686/2472>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

EAGLETON, T. **Ideología: Una introducción**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 1997.

EGO. EGO - Roupa de Dilma Rousseff na posse de segundo mandato vira piada na web - notícias de Famosos. **Portal EGO**, 1 jan. 2015. Disponível em: <<http://ego.globo.com/famosos/noticia/2015/01/roupa-de-dilma-rousseff-na-posse-de-2-mandato-vira-piada-na-web.html>>. Acesso em: 6 maio 2021.

EMICIDA. “Tem um tom condescendente muito perigoso dessas pessoas que se nomeiam progressistas”, diz Emicida - YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SS8qJEgRIZE>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

EVARISTO, C. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. [S.l.]: [s.n.], 2003.

FAIRCLOUGH, N.; FAIRCLOUGH, I. **Political discourse analysis: a method for advanced**

students. London: Routledge, 2012.

_____.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical Realism and Semiosis. **Journal of Critical Realism, Alethia**, 2002. v. 5.1, p. 1–26. Disponível em: <<http://core.ac.uk/download/pdf/71875.pdf>>.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FERNANDES, S. Documentário russo censura sexualidade de Tchaikovsky - Geledés. 12 set. 2013. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/documentario-russo-censura-sexualidade-de-tchaikovsky/>>. Acesso em: 1º maio 2021.

FERREIRA DE ALMADA, A. B.; PAULA, A. P. V.; MATTOS, C. Da C. R. AS INTERAÇÕES ENTRE MILÍCIA, SOCIEDADE E ESTADO: caso Muzema 1. **Jornal Eletrônico Faculdade Vianna Júnior**, 18 out. 2019. v. 11, n. 2, p. 17–17. Disponível em: <<https://www.jornaleletronicofivj.com.br/jefvj/article/view/722>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FLAUZINA, A. L. P. Democracia genocida. In: PINHEIRO-MACHADO, R.; FEIXO, A. De (Org.). **Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

FOCHESATTO, W. P. F. A cura pela fala. **Estudos de Psicanálise**, dez. 2011. n. 36, p. 165–172. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n36/n36a16.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2021.

FOLHA, D. Redação. Folha de S.Paulo - Em 91, Collor disse que tinha nascido com “aquilo roxo” - 29/3/1996. 29 mar. 1996. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/3/29/brasil/4.html>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FONSECA, P. C. D.; CUNHA, A. M.; BICHARA, J. Da S. O Brasil na Era Lula: Retorno ao desenvolvimentismo? **Nova Economia**, maio. 2013. v. 23, n. 2, p. 403–428. Disponível em: <<http://www.bcb.gov.>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da sexualidade III: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010a.

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 20. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010b.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Paulo Freire. In: AZEVEDO, R. De; MAUÉS, F. (Org.). **Rememória. Entrevistas sobre o Brasil do século XX**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, S. ‘Eu sou imbroxável’, diz Bolsonaro a apoiadores no Palácio da Alvorada | Poder360. 6 set. 2019. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/eu-sou-imbroxavel-diz-bolsonaro-a-apoiadores-no-palacio-da-alvorada/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. Bolsonaro diz que ‘ser hétero’ passou a ser qualidade de 1 presidente | Poder360. 6 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/bolsonaro-diz-que-ser-hetero-passou-a-ser-qualidade-de-1-presidente/>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

FREITAS, A. D. De. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/colonialidade | Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos | Freitas | Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Pos Coloniais. **REALIS**, dez. 2018. v. 8, n. 2, p. 145–171. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/241453/32409>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

FURTADO, R. N.; CAMILLI, J. A. De O. O CONCEITO DE BIOPODER NO PENSAMENTO DE MICHEL FOUCAULT. **Revista Subjetividades**, 2016. v. 16, n. 3, p. 34–44. Disponível em: <<https://periodicos.unifor.br/rmes/article/view/4800>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

GALVÃO LOPES, G. E. ENÉAS CARNEIRO E O PRONA: NACIONALISMO E CONSERVADORISMO NO BRASIL PÓS-DITADURA MILITAR. **Dia-Logos: Revista dos Alunos de Pós-Graduação em História**, 2016. v. 10, n. 2, p. 11–20. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/dia-logos/article/view/28682>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

_____. **A bancada evangélica e a eleição de Jair Bolsonaro. 2º Encontro Internacional História & Parcerias**. [S.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186602/PPAU0156-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttp://journal.stainkudus.ac.id/index.php/equilibrium/article/view/1268/1127%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/rae/v45n1/v45n1a08%0Ahttp://dx.doi.org/10.1016/j>>.

GARCIA DA COSTA, E.; NEBEL, L. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis (Santiago)**, ago. 2018. v. 17, n. 50, p. 207–227. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000200207&lng=es&nrm=iso&tlng=es>. Acesso em: 5 jun. 2021.

GDF. **PESQUISA DISTRITAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - CEILÂNDIA - PDAD 2015**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2015.

GDF, G. Do D. F. **PORTARIA No 256, DE 26 DE MAIO DE 2021. Diário Oficial do Distrito Federal**.

GIRARDI, M. Da C.; MIRANDA, M. F. M. O FISIOLÓGISMO ESTATAL E A CRISE INSTITUCIONAL NO ESTADO DE EXCEÇÃO À LUZ DO PENSAMENTO DE GIORGIO AGAMBEM. **Revista Pensamento Jurídico**, 2019. v. 13, n. 1.

GOMES DE OLIVEIRA, M. R. **O DIABO EM FORMA DE GENTE: (R)EXISTÊNCIAS DE GAYS AFEMINADOS, VIADOS E BICHAS PRETAS NA EDUCAÇÃO**. [S.l.]: Universidade Federal do Paraná, 2017.

_____. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, 6 jun. 2018. v. 1, n. 9, p. 161.

GOMES, M. C. A. Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. 2016. v. 23, p. 21.

GOMES PEREIRA, P. P. Queer nos trópicos. **Contemporânea**, 2012. v. 2, n. 2, p. 371–394.

GOMES, T.; NICOLAU, A. O que mudou após 1 ano da criminalização da LGBTfobia no Brasil? 12 jun. 2020. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/cidadania/o-que-mudou-apos-1-ano-da-criminalizacao-da-lgbtfobia-no-brasil/>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

GONÇALVES, E.; LAGO, M.; BORGES, O. MESA-REDONDA: Conceito tradicional de família não explica o contexto atual | **Jornal UFG**. dez. 2013. Disponível em: <<https://jornal.ufg.br/n/65864-mesa-redonda-conceito-tradicional-de-familia-nao-explica-o-contexto-atual>>. Acesso em: 1º maio 2021.

GONZALEZ, C. G. **IDENTIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: POSSIBILIDADES DISCURSIVAS PARA SUPERAÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE**. [S.l.]: Universidade de Brasília, 2017.

GREEN, J. N. O Pasquim e Madame Satã, a “rainha” negra da boemia brasileira. **Topoi (Rio de Janeiro)**, dez. 2003. v. 4, n. 7, p. 201–221. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-101X2003000200201&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 17 jul. 2020.

GUTIERREZ, M. G. O Impeachment de Dilma Rousseff e a Instabilidade Política na América Latina: a aplicabilidade do modelo de Perez-Liñan | **Revista de Ciências Sociais. Revista de Ciências Sociais (RCS)**, 2018. v. 49, n. 1, p. 253–278. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19320>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

HADDAD, N. De “golden shower” a piada com japoneses, obsessão fálica marca Bolsonaro - 02/06/2019 - Ilustríssima - Folha. 2 jun. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2019/06/de-golden-shower-a-piada-com-japoneses-obsessao-falica-marca-bolsonaro.shtml>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMLIN, C. L. Realismo crítico: Um programa de pesquisa para as ciências sociais. **Dados**, 2000. v. 43, n. 2, p. 373–398. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 2 maio 2021.

HARTMANN, M. Contradição brasileira: o conservadorismo nos costumes compromete o liberalismo do governo Bolsonaro? | GZH. **GZH Política**, Porto Alegre, 26 abr. 2019. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/04/contradicao-brasileira-o-conservadorismo-nos-costumes-compromete-o-liberalismo-do-governo-bolsonaro-cjux1xsxh012j01p70n97zyoe.html>>. Acesso em: 13 maio 2021.

HELD, D. **Models of Democracy**. Cambridge: Polity Press, 2006.

HINZ, K. *et al.* A ascensão da narcomilícia neopentecostal no Brasil | openDemocracy. **OpenDemocracy**, 5 maio. 2021. Disponível em: <<https://www.opendemocracy.net/pt/ascensao-narcomilicia-neopentecostal-brasil/?fbclid=IwAR0uSQ11-sgzjaUn69h-POUS-Qj3WRTvp48xcw3XPgVkyBnjHaoqYWyOYM>>. Acesso em: 7 maio 2021.

HOOKS, Bell. **Outlaw Culture**. New York: Routledge, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JACOB, C. R. *et al.* As eleições presidenciais no Brasil pós-ditadura militar: continuidade e mudança na geografia eleitoral. **Alceu**, 2000. v. I, n. I, p. 102–151.

JESIS, D. M. De M. *et al.* (Org.). **Corpos transgressores: políticas de resistências**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2018.

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

KOZICKI, K.; CHUEIRI, V. K. De. IMPEACHMENT: A ARMA NUCLEAR CONSTITUCIONAL. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, 2019. v. 108, n. 108, p. 157–176. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-157176/108>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRISTEVA, J. Word, dialog and novel. **The Kristeva Reader**. New York: Columbia University Press, 1986.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

LANDER, E. Apresentação. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005a.

_____. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-**

americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005b.

LARS. @larsaddams on Twitter: “gender is a performance and i plan on getting booted off the stage” / Twitter. 16 jul. 2020. Disponível em: <<https://twitter.com/larsaddams/status/1283941689271308290>>. Acesso em: 3 maio 2021.

LEEUWEN, T. VAN. **Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEITÃO, L. *et al.* Traficantes usam pandemia para criar “Complexo de Israel” unindo cinco favelas na Zona Norte do Rio | Rio de Janeiro | G1. **G1 - Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 24 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/07/24/traficantes-usam-pandemia-para-criar-novo-complexo-de-favelas-no-rio-deixam-rastro-de-desaparecidos-e-tentam-impor-religiao.ghml>>. Acesso em: 4 ago. 2020.

LEONETI, A. B.; PRADO, E. L. DO; OLIVEIRA, S. V. W. B. DE. Saneamento básico no Brasil: Considerações sobre investimentos e sustentabilidade para o século XXI. **Revista de Administracao Publica**, mar. 2011. v. 45, n. 2, p. 331–348. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122011000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 jul. 2020.

LIBÂNEO, J. C. ALGUNS ASPECTOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL DO GOVERNO LULA E SUA REPERCUSSÃO NO FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS. **Revista HISTEDBR On-line**, 2008. n. 32.

LIBLIK, C. S. Da F. K. A contrassexualidade como superação das dicotomias de gênero e sexo. **Revista Estudos Feministas**, ago. 2016. v. 24, n. 2, p. 653–656. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/ref/a/NKsMXCpRB8N9ZdGdvPKqvJm/?lang=pt>>. Acesso em: 9 nov. 2021.

LIMA, N. Blog conversa com Ericka Thawany, primeira transexual de Santa Cruz a realizar a cirurgia para mudança de sexo | Blog do Ney Lima. Santa Cruz do Capibaribe-PE, 18 jul. 2018. Disponível em: <<http://www.blogdoneylim.com.br/geral/blog-conversa-com-ericka-thawany-primeira-transexual-de-santa-cruz-a-realizar-a-cirurgia-para-mudanca-de-sexo>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

LOPES, D.; AL., E. (Org.). **Imagem e diversidade sexual: estudos da homocultura.** São Paulo: Nojosa, 2004.

LOPES SILVA, M. J. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**, 1966. v. 22, n. 2. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/byrooney/arquivos/arquivos/FunIdeEsc.doc>>.

LORDE, A. **Textos escolhidos de Audre Lorde, Difusão Herética: Edições feministas e lésbicas independentes.** OnLine: Edições lesbofeministas independentes - Difusão hetérica, 2009.

LOURO, G. L. Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento. **Imagem e diversidade sexual.** São Paulo: Nojosa, 2004.

LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/ Modern Gender System. **Hypatia**, 2007. v. 22, n. 1, p. 186–209.

MACHADO, R. Fundamentalismo religioso galvaniza massa de apoio de católicos e evangélicos ao governo Bolsonaro e coloca a democracia em crise. Entrevista especial com Magali Cunha - Instituto Humanitas Unisinos - IHU. **Instituto Humanitas Unisinos**, 10 maio. 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/609069-fundamentalismo-religioso-galvaniza-massa-de-apoio-de-catolicos-e-evangelicos-ao-governo-bolsonaro-e-coloca-a-democracia-em-crise-entrevista-especial-com-magali-cunha?fbclid=IwAR3W5-5LMx_4PKSOABHq-Lpv6sAy502d0naV6vz1TsVaN>. Acesso em: 11 maio 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 31–61.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, 1990. v. 26/27, p. 149–158.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation: The Appraisal Framework**. 1. ed. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MATOS, V. **Representações discursivas do eu na experiência de formação docente do Projeto Mulheres Inspiradoras: uma análise das identidades na escrita biográfica**. [S.l.]: Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38769/1/2020_VanessaTavaresdeMatos.pdf>.

MATUICHUK, M.; SILVA, M. C. Da. OS PROGRAMAS DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: PROUNI E REUNI. **Revista Educação & Tecnologia**, 3 maio. 2012. v. 0, n. 11, p. 84–103. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutect/article/view/1526>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

MELO, I. F. De (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

_____. **Ativismo LGBT na imprensa brasileira: Análise crítica da representação de atores sociais na Folha de S. Paulo**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04072013-100403/pt-br.php>>.

MELO, P. V. T. P. De. **O PMDB e a sua manutenção no centro do jogo político: de catch all a cartel**. [S.l.]: Universidade Federal Minas Gerais, 2013.

MICHAELIS. Dissidência | Michaelis On-line. 2021. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/busca?id=Y5A3>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

MIGNOLO, W. D. **The Darker Side of Renaissance: literacy, territoriality and colonization**. United States of America: The University of Michigan Press, 1995.

_____. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

_____; WALSH, C. E. **On decoloniality : concepts, analytics, praxis**. Durham and London: Duke University Press, 2018.

MIGUEL, L. F. REPRESENTAÇÃO POLÍTICA EM 3-D: Elementos para uma teoria ampliada da representação política. **RBCS**, 2003. v. 18, n. 51, p. 123–193.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

MÕES, M. Centrão e Bolsonaro: Casamento é selado na troca de cargos; veja - Política - iG. **Último Segundo**, 26 maio. 2020. Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2020-05-26/centrao-e-bolsonaro-casamento-e-selado-na-troca-de-cargos-veja-nomeados.html>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MOITA LOPES, L. P. Da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NERY, J. W. **Viagem Solitária - Memórias de um transexual 30 anos depois**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

NIETZSCHE, F. W. **Assim falou Zaratustra: Um livro para todos e para ninguém**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educação & Sociedade**, 2011. v. 32, n. 115, p. 323–337. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=pt&tlng=pt>.

OLIVEIRA, H. NarcoEvangélicos: um conto não tão distópico sobre o Brasil. **Smoke Buddies**, 26 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.smokebuddies.com.br/narcoevalidicos-um-conto-nao-tao-distopico-sobre-o-brasil/>>. Acesso em: 6 maio 2021.

ORIENTANDO. » O que significa LGBTQIAPN+? 2 abr. 2021. Disponível em: <<https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/>>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PALÁCIOS, F.; TERENCEZZO, M. **O guia completo do storytelling**. Rio de Janeiro: Alta Books Editora, 2016.

PELÚCIO, L. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Periódicus**, 2014. v. 1, n. 1, p. 68–91. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10150>>.

PINHEIRO-MACHADO, R. O ‘bolsonarismo’ é maior do que Bolsonaro, diz antropóloga | **Calle 2. Calle2**, 16 out. 2018. Disponível em: <<https://calle2.com/o-bolsonarismo-e-maior-do-que-bolsonaro-diz-especialista/>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

PÓS-GRADUANDO. Manifesto por uma ciência mais lenta. **pós-graduando.com**, 22 set. 2011. Disponível em: <<https://posgraduando.com/manifesto-por-uma-ciencia-mais-lenta/>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

PRADO, E. F. S. **Dialética e Realismo Crítico**. São Paulo: [s.n.], 2007.

PRECIADO, B. Multidões queer: notas para uma política dos “anormais”. **Rev. Estud. Fem.**, 2011. v. 19, n. 1, p. 11–20. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2011000100002>.

PRECIADO, P. B. **¿QUIÉN DEFIENDE AL NIÑX QUEER? BEATRIZ PRECIADO (CC) BY-NC-ND-Beatriz Preciado, 2013**.

_____. **Manifesto Contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

_____. Lixo e Gênero. Mijar/Cagar. Masculino/Feminino. - seLecT. **sdLecT**, 20 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.select.art.br/lixo-e-genero-mijar-cagar-masculino-feminino/>>. Acesso em: 2 maio 2021.

_____. Paul B. Preciado: Ser ‘trans’ é cruzar uma fronteira política | Cultura | **EL PAÍS Brasil**. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/09/cultura/1554804743_132497.html>. Acesso em: 30 dez. 2019.

QUEBRADA, L. Da. Enviadescer - Mc Linn da Quebrada - **LETRAS.MUS.BR. www.letras.mus.br**, 2018. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/mc-linn-da-quebrada/enviadescer/>>.

QUIJANO, A. COLONIALIDADE, PODER, GLOBALIZAÇÃO E DEMOCRACIA. **Revista Novos Rumos**, 2002. v. 17, n. 37. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. De M. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

RECHETNICOU, A. O. **Discurso e letramentos críticos com perspectiva de gênero social: uma experiência em escola-campo**. [S.l.]: Universidade de Brasília, 2021.

RESENDE, V. De M. **Análise de discurso crítica e realismo crítico**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2009.

_____. Between the European legacy and critical daring: epistemological reflections for critical discourse analysis. **Journal of Multicultural Discourses**, 2010. v. 5, n. 3, p. 193–212.

_____. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. In: MELO, I. F. De (Org.). **Introdução aos estudos críticos do discurso2**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2012.

RESENDE, V. De M. **DECOLONIZAR OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO: POR PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS**. [S.l.]: [s.n.], 2017a.

RESENDE, V. De M. Análise de Discurso Crítica: Reflexões teóricas e epistemológicas quase excessivas de uma analista obstinada. In: RESENDE, V. de M.; REGIS, J. F. da S. (Org.). **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. 1. ed. Campinas-SP: [s.n.], 2017b.

_____. (Org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.

RESENDE, V. De M.; RAMALHO, V. C. V. S. ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA, DO MODELO TRIDIMENSIONAL À ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICAS: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, jun. 2004. v. 5, n. 1, p. 185–207. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/300480985.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RESTREPO, E. ANTROPOLOGÍA Y COLONIALIDAD. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global2**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

RIBEIRO, I.; SILVA, V. L. G. Da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, jul. 2012. v. 38, n. 3, p. 575–588. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/ep/a/KH9vPQxD3XSP7kkyvsYZ3Yg/?lang=pt>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

RODRIGUES, E. H. S. **Uma piscina cheia de ratos: análise de discursos religiosos na política brasileira**. Monografia apresentada à Faculdade Frassinetti do Recife como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas. Recife: FAFIRE, 2014. Disponível em: <<https://ilhadobrasil.files.wordpress.com/2014/08/emmanuel-rodrigues-uma-piscina-cheia-de-ratos.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2015.

_____. **A DEUS O QUE É DE CÉSAR: A Câmara Federal e o casamento igualitário, uma análise linguística**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21634/1/2016_EmanuelHenriqueSouzaRodrigues.pdf>

f>.

_____; MELO, I. F. De. POR UMA PEDAGOGIA QUE LIBERTE TODAS AS CORES: O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS E SEU POTENCIAL PARA O ENFOQUE EM DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUAIS. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 2018. v. 19, n. 3.

_____; VIEIRA, V. C. “Crescei e multiplicai-vos”: a reprodução, o casamento igualitário e a Câmara Federal, uma análise linguística. **Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso**, 26 jul. 2018. v. 18, n. 1, p. 41–60. Disponível em: <<https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/276>>. Acesso em: 5 jul. 2020.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROSA, J. G. **Tutameia (Terceiras estórias)**. 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ROSADO-NUNES, M. J. F. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE. A intervenção da hierarquia católica. **HORIZONTE**, 30 set. 2015. v. 13, n. 39, p. 1237–1260. Disponível em: <<http://200.229.32.43/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2015v13n39p1237>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Dilma Rousseff e a resposta que demoliu o senador Agripino Maia (DEM-RN) - YouTube. ROUSSEFF, D. YouTube, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tiyezo1fLRs>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

RUFFATO, L. Brasil, pátria educadora | Opinião | EL PAÍS Brasil. **El País**, 6 out. 2015. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/10/06/opinion/1444138686_438525.html>. Acesso em: 6 maio 2021.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SALLORENZO, L. **GRAMÁTICA E MANIPULAÇÃO: Análise cognitivo-funcional de manchetes de jornais durante o segundo turno das eleições presidenciais de 2014**. Brasília: Universidade de Brasília - UnB, 2018.

SALLUM JR, B. O Brasil sob Cardoso: neoliberalismo e desenvolvimentismo. **Tempo Social**, out. 1999. v. 11, n. 2, p. 23–47. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SAN MARTIN, R. Diga “queer” con la lengua afuera: Sobre las confusiones del debate latinoamericano. **Por un feminismo sun mujeres**. Santiago de Chile: CUDS, 2011, p. 59–75.

SANTOS, B. De S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARDINHA, P. M. M. **LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ABORDAGEM CRÍTICO-**

SOCIAL DOS TEXTOS. Linguagens & Cidadania. Santa Maria-RS: [s.n.], 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SEDGWICK, E. K. **Epistemology of the Closet.** Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1990.

SEEDF, S. De E. De E. EDITAL no 16 DE 23 DE ABRIL DE 2018. **SELEÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES E DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A ETAPA 2018 DO PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS: POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DE PROCESSOS AUTORAIS EM LEITURA E ESCRITA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO,** 2018a. Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Mulheres-Insp-Edital-para-Divulgacao-Mulheres-Inspiradoras-Etapa-2018.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

_____. **CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, Pressupostos Teóricos.** Brasília: Governo do Distrito Federal, 2018b.

SEEDF, S. De E. De E. Do D. F. **GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL CONSELHO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL *NOTA TÉCNICA Nº 1/2019-CEDF.** Brasília: [s.n.], 2019. Disponível em: <http://cedf.se.df.gov.br/images/Nota_Tecnica_nº_1_2019-CEDF.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

SEGATO, Ri. **La crítica de la decolonialidad en 8 ensaios y una antropología por demanda.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.

SILVA, F. C. R.; ARAÚJO, M. A. F. De R. As teorias do currículo: uma análise a partir da obra de Tomaz Tadeu da Silva. **Revista P@rtes,** 2020. Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2020/06/08/as-teorias-do-curriculo-uma-analise-a-partir-da-obra-de-tomaz-tadeu-da-silva/>>.

SILVA, F. P. Da; BALTAR, P.; LOURENÇO, B. Colonialidade do Saber, Dependência Epistêmica e os Limites do Conceito de Democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas,** 26 abr. 2018. v. 12, n. 1. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVA, T. T. Da. **Documentos de identidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

SOARES DE QUEIROZ, A. **Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras.** [S.l.]: Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40184/1/2020_AtauanSoaresdeQueiroz.pdf>.

SOARES, L. Pela primeira vez, modelo “tradicional” de família já não é maioria no Brasil. **Pragmatismo Político,** [S.l.], 27 ago. 2012. Disponível em: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2012/08/tradicional-familia-brasileira-perde-espaco.html>>.

SOBRAL, C. **Não vou mais lavar os pratos.** Brasília: Athalaia, 2010.

SOUTO, L. Assassinatos de LGBT crescem 30% entre 2016 e 2017, segundo relatório. **O Globo**, 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785>>.

SOUZA, J. **A classe média no espelho**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

_____. **A elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, J. N. Democracia e fundamentalismo político-religioso. **Protestantismo em Revista**, 2 jul. 2017. v. 43, n. 01, p. 95. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22351/nepp.v43i01.2788>>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SPM, S. De P. Para As M.-G. Do E. Da B. Pandemia da covid-19 afeta produção acadêmica das mulheres - Notícias - Secretaria de Políticas para as Mulheres - Estado da Bahia. 17 ago. 2020. Disponível em: <<http://www.mulheres.ba.gov.br/2020/08/2909/Pandemia-da-covid-19-afeta-producao-academica-das-mulheres.html>>. Acesso em: 7 set. 2021.

STF, N. STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. 13 jun. 2019. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Lei municipal que proíbe ensino sobre questões de gênero é inconstitucional**, 29 abr. 2020. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331&ori=1>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TEMPESTA, D. O. Ainda a questão da ideologia de gênero. **Aleteia**, 10 jun. 2020. Disponível em: <<https://pt.aleteia.org/2020/06/10/ainda-a-questao-da-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

TERRA. Bolsonaro: “prefiro filho morto em acidente a um homossexual”. 8 jun. 2011. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/bolsonaro-prefiro-filho-morto-em-acidente-a-um-homossexual,cf89cc00a90ea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

THE SLOW SCIENCE ACADEMY. SLOW-SCIENCE.org — Bear with us, while we think. **The Slow Science Academy**, 2010. Disponível em: <<http://slow-science.org/>>. Acesso em: 8 jun. 2021.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

THOREAU, H. D. **A desobediência civil**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

TIBURI, M. A máquina misógina e o fator Dilma Rousseff na política brasileira - Revista Cult. **Revista Cult**, 20 jul. 2016. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/maquina-misogina-e-o-fator-dilma-rousseff-na-politica-brasileira/>>. Acesso em: 6 maio 2021.

TOKARNIA, M. Mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola, diz pesquisa. **Agência Brasil - Últimas notícias do Brasil e do mundo**, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>>.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. Das D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cadernos EBAPE.BR**, jun. 2014. v. 12, n. 2, p. 270–283. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1679-39519356>>. Acesso em: 8 jun. 2021.

UFRGS, R. Discente Do P. De P.-G. Em G. Da. **Relatório de pesquisa sobre saúde mental dos/as discentes do POSGEA/UFRGS na pandemia de Covid-19**. Porto Alegre: [s.n.], 2020. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/posgea/alunos/representacao-discente/relatorios/relatorio-saude-mental-dos-das-discentes-do-posgea-julho-de-2020>>. Acesso em: 5 jun. 2021.

VIAN JR, O.; SOUZA, A. A. De; ALMEIDA, F. A. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmicofuncionais com base no sistema da avaliatividade**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010.

VIEIRA, V. C.; GONZALEZ, C. G. SELEÇÃO LEXICAL E RELAÇÕES SEMÂNTICAS DAS CO-OCORRÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, 30 maio. 2019. v. 63, n. 1, p. 153–180. Disponível em: <<http://www.scielo.br/j/alfa/a/5LKc6L5jLGDpN387hvvrgt/?lang=pt>>. Acesso em: 7 set. 2021.

VIEIRA, V. C. PERSPECTIVAS DECOLONIAIS FEMINISTAS DO DISCURSO NA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO E GÊNERO-SEXUALIDADE. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2019.

VIEIRA, V. G. B. **Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica**. Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

VIEIRA, Viviane Cristina; GONZALEZ, C. G. RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE EM DISCURSOS POLÍTICO- PEDAGÓGICOS. [S.l.]: [s.n.], 2017. p. 10.

VITAL DA CUNHA, C.; LOPES, P. V. L. **Religião e política: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2012.

VITTAR, P. Pablllo Vittar - Indestrutível (Vídeoclipe Oficial) - YouTube. 10 abr. 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O8B72HzTuww>>. Acesso em: 3 maio 2021.

_____. Indestrutível - Pablllo Vittar - LETRAS.MUS.BR. 2 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/pablllo-vittar/indestrutivel/>>. Acesso em: 3 maio 2021.

WALSH, C. E. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. (Org.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I.** 1. ed. [S.l.]: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WHITE, P. R. R. Appraisal. *In*: ZIENKOWSKI, J.; ÖSTMAN, J.-O.; VERSCHUEREN, J. (Org.). **Handbook of Pragmatics Highlights (HoPH)**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B. V., 2011.

WIKIPEDIA. Wikipédia:Respostas aos críticos. 2015. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia:Respostas_aos_críticos>. Acesso em: 21 dez. 2015.

WIKIPEDIA. Don't ask, don't tell – Wikipédia, a enciclopédia livre. 2 abr. 2021a. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Don%27t_ask,_don%27t_tell>. Acesso em: 1º maio 2021.

WIKIPEDIA. Cisgeneridade – Wikipédia, a enciclopédia livre. 2 abr. 2021b. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cisgeneridade#cite_note-MW-4>. Acesso em: 23 abr. 2021.

WIKIPÉDIA. Onda conservadora – Wikipédia, a enciclopédia livre. **Wikipédia**, 1 maio. 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Onda_conservadora>. Acesso em: 13 maio 2021.

YORK, S. W. Decolonialidades em estudos sobre gênero e sexualidade: por um pensamento dissidente. Recife: IV Seminário Desfazendo Gênero, 2019.

ZAULI, F. Método Paulo Freire de alfabetização: as lembranças emocionadas da 1ª turma - Geledés. **Geledés**, 30 abr. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao-as-lebrancas-emocionadas-da-1-turma/?gclid=CjwKCAjwqvyFBhB7EiwAER786VBgAbQipYDHgAEvDtDpwq-XWumV-hrjF9Ryl1Id5Upk2fcwj52C5RoCAi0QAvD_BwE>. Acesso em: 8 jun. 2021.

ANEXO 1 – PORTARIA 256 DE 25 DE MAIO DE 2021

PÁGINA 31

Diário Oficial do Distrito Federal

Nº 100, SEXTA-FEIRA, 28 DE MAIO DE 2021

valorização das mulheres e o combate ao machismo na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

Considerando a Lei Distrital nº 6.367, de 28 de agosto de 2019 que trata da inclusão do ensino de noções básicas sobre a Lei Maria da Penha como conteúdo transversal do currículo nas escolas públicas do Distrito Federal;

Considerando a Lei Distrital nº 6.713 de 10 de novembro de 2020, regulamentada pelo Decreto Distrital nº 41.695, de 6 de janeiro de 2021, que institui no Distrito Federal o Programa de Cooperação e Código Sinal Vermelho, como forma de pedido de socorro e ajuda para mulheres em situação de violência doméstica ou familiar, medida de combate e prevenção à violência doméstica, conforme a Lei Federal nº 11.340, de 07 de agosto de 2006;

Considerando o Decreto Distrital nº 19.973, de 30 de dezembro de 1998, que dispõe sobre a regulamentação do programa de combate e prevenção à violência contra a mulher;

Considerando os incisos I, II, III, IX, XII e XVI, do artigo 2º do Decreto Distrital nº 38.631, de 2017, que trata das competências legais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;

Considerando a Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, pelo Conselho Nacional de Educação, que reconhecem a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação; e

Considerando os eixos transversais do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação: Educação em e para os Direitos Humanos e para a Diversidade, resolve:

Art. 1º Instituir o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI), que consiste em um conjunto de princípios, procedimentos, ações, voltados para o fortalecimento da Política de valorização de meninas e mulheres e de enfrentamento às violências, a partir da formação continuada de profissionais de educação, para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita e para a construção de projetos autorais nas diferentes realidades alcançadas pelo programa na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

CAPÍTULO I

DOS PROCEDIMENTOS

Art. 2º O Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) visa ao aprimoramento das atividades oferecidas nas Unidades Escolares - UEs, por meio de procedimentos pedagógicos e de gestão no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, tais como:

I - a oferta anual do curso de formação continuada "Mulheres Inspiradoras", pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, aos profissionais da Educação Básica em regência, atuando em projetos, em sala de leitura e/ou biblioteca escolar da Rede Pública de Ensino, para o desenvolvimento de projetos de leitura, com os estudantes, nas diferentes realidades alcançadas pelo Programa, cuja formação deverá contemplar:

- proposta pedagógica voltada para os letramentos e para o exercício de uma pedagogia engajada, comprometida com o aprendizado integral dos estudantes, centrada na educação para a cidadania, na educação em e para os direitos humanos e para a diversidade;
- estudo e a leitura de obras escritas por mulheres, abrangendo as diferentes narrativas de mulheres negras, indígenas, periféricas, entre outras, de modo a proporcionar maior ampliação dos usos e interseções curriculares em sala de aula, para a construção do pensamento crítico; e
- incentivos à elaboração de projetos de leitura e escrita autoral, dentro das temáticas abarcadas, em consonância com os princípios, objetivos e eixos norteadores do programa, em ambiente educativo e comprometido com a construção da cultura de paz e do pensamento crítico-reflexivo.

II - o acompanhamento da implementação dos projetos autorais interdisciplinares e/ou das atividades pedagógicas, desenvolvidos nas UEs integrantes do PMI, por meio de visitas das equipes técnico-pedagógicas, no intuito de oferecer o apoio necessário para o pleno desenvolvimento da proposta; e

III - a avaliação da execução do curso de formação continuada e do acompanhamento do PMI numa perspectiva de reflexão contínua, que possa promover mudanças necessárias para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Art. 3º Para a execução do Programa será necessária a garantia de acervo literário específico, após a devida curadoria, composto por obras escritas por mulheres, às UEs integrantes do PMI e às unidades gestoras das equipes técnico-pedagógicas, para suporte pedagógico e desenvolvimento dos projetos autorais de leitura e escrita.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E EIXOS NORTEADORES

Art. 4º São princípios do Programa Mulheres Inspiradoras - PMI:

- a dignidade da pessoa humana;
- o reconhecimento, o respeito e a valorização das diferenças em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, religiosos, econômicos, de gênero, de orientação sexual, geracionais e étnico-raciais, visando ao enfrentamento a todas as formas de discriminação;
- a valorização do legado de mulheres para a construção do conhecimento e da cultura brasileira e global;
- a valorização do conhecimento na perspectiva interdisciplinar e transversal;
- o incentivo à leitura e à escrita autoral;
- a vinculação entre a educação escolar, saberes prévios e as práticas sociais;
- a democracia e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- a compreensão da educação como ferramenta para a justiça e a transformação social; e

PORTARIA Nº 256, DE 26 DE MAIO DE 2021

Institui o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) como parte da Política de valorização de meninas e mulheres e de enfrentamento às violências, a partir de práticas de leitura e escrita no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições legais que lhe conferem os incisos III, V e VII do parágrafo único do artigo 105 da Lei Orgânica do Distrito Federal e os incisos V e VIII do artigo 182 do Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, regulamentado pelo Decreto Distrital nº 38.631, de 20 de novembro de 2017, e

Considerando o artigo 3º, inciso IV e o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, promulgada em 5 de outubro de 1988;

Considerando a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em especial o disposto nos artigos 10, 11 e incisos I e IX do art.12 e, ainda, alterações posteriores parágrafo 9º do artigo 26 e do artigo 26A;

Considerando a Lei Nacional nº 11.340, de 07 de agosto de 2006, "Lei Maria da Penha" que cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher;

Considerando o artigo 3º, inciso VI, do Decreto Federal nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica;

Considerando a Lei Orgânica do Distrito Federal, de 09 de junho de 1993, com nova redação dada ao artigo 221, pela Emenda à Lei Orgânica nº 79, de 31 de julho de 2014;

Considerando a Lei Distrital nº 5.806, de 26 de janeiro de 2017, que dispõe sobre a

IX - a prevenção e o enfrentamento a todas as formas de violência contra meninas e mulheres como parte das prerrogativas de uma educação para a paz.

Art. 5º São Objetivos do Programa Mulheres Inspiradoras - PMI:

I - construir uma cultura de valorização das meninas e mulheres e de repúdio a todas as formas de violência com vistas à promoção de relações respeitadas e saudáveis na escola e na sociedade;

II - identificar as violências contra as meninas e mulheres como problemas sociais perenes, que exigem medidas de enfrentamento integradas e complexas, em especial no âmbito preventivo;

III - desenvolver ferramentas para a compreensão da realidade, para a desnaturalização de práticas discriminatórias e violentas bem como quanto à imposição de papéis sociais;

IV - ofertar aos profissionais da Educação Básica das UEs participantes, considerando as necessidades dos estudantes, demandas e as contextualizações de cada comunidade local e escolar;

V - conscientizar o corpo discente quanto ao direito de meninas e mulheres a uma vida sem violência, na qual se reafirme o banimento de qualquer forma de preconceito e discriminação;

VI - fomentar práticas de leitura e da escrita para a formação cultural dos estudantes na perspectiva de uma educação em e para os direitos humanos; e

VII - favorecer os hábitos de leitura e de produção de texto potencializando as aprendizagens e a capacidade de interpretação da realidade por parte dos estudantes.

Art. 6º São Eixos Orientadores do Programa Mulheres Inspiradoras - PMI:

I - valorização do legado de mulheres em diferentes narrativas e âmbitos da sociedade;

II - concepção da leitura e da escrita na perspectiva das práticas sociais;

III - trabalho com a oralidade e a escuta sensível;

IV - o incentivo à leitura e ao exercício de escrita autoral;

V - valorização de literaturas características para a diversidade;

VI - pedagogia de projetos em integração com a comunidade escolar;

VII - alinhamento com a interdisciplinaridade e os eixos transversais do currículo;

VIII - reconhecimento do protagonismo e dos saberes prévios das/os estudantes; e

IX - concepção do profissional da educação como "intelectual transformador" e "agente de letramento".

CAPÍTULO III DA EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Art. 7º O planejamento e a execução das ações do PMI serão de responsabilidade da Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB e da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE, por meio de uma equipe técnico-pedagógica constituída para esse fim.

Parágrafo único. A equipe técnico-pedagógica será composta por, no mínimo, quatro integrantes, organizados entre professores formadores da EAPE e servidores da SUBEB.

Art. 8º Na constituição da equipe técnico-pedagógica deverá ser considerado o alinhamento do percurso formativo e a experiência profissional do professor em relação ao Programa Mulheres Inspiradoras, seus princípios, objetivos e eixos norteadores.

CAPÍTULO IV DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 9º Cabe às unidades orgânicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF:

I - Subsecretaria de Educação Básica - SUBEB:

a) promover, articular e executar o Programa Mulheres Inspiradoras no âmbito da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;

b) propor e acompanhar o curso de formação continuada vinculado ao Programa;

c) articular, coordenar e acompanhar a elaboração e implementação do plano de ação para a implementação do Programa;

d) realizar acompanhamento e avaliação do Programa;

e) promover ações específicas de orientação junto aos profissionais que desempenham atividades na Biblioteca Escolar das Unidades Escolares, sendo esses mediadores de leitura, no desenvolvimento de multiletramentos, no que envolve o PMI, além de exercer ações de guarda, acondicionamento e catalogação das obras literárias do PMI;

f) indicar no mínimo 02 (dois) servidores para compor a equipe técnico-pedagógica;

g) avaliar, coordenar e acompanhar a realização da curadoria das obras literárias do acervo do PMI, e

h) aprovar o Plano de ação e as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas do Programa.

II - Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE:

a) ofertar curso de formação continuada do Programa Mulheres Inspiradoras, priorizando um maior número de vagas aos professores em regência de classe, de forma a promover os subsídios teóricos e práticos para que os cursistas construam os seus próprios projetos pedagógicos autorais com foco em leitura e escrita, privilegiando as obras propostas no acervo do programa;

b) orientar, acompanhar e avaliar o processo de formação continuada, inclusive as ações desenvolvidas em ambiente virtual de aprendizagem, para complementação das horas previstas na modalidade a distância;

c) analisar, aprovar e acompanhar a implementação do plano de trabalho do curso de formação continuada do Programa;

d) promover a certificação de conclusão dos cursos de formação continuada realizados no âmbito do PMI;

e) acompanhar a execução dos projetos autorais desenvolvidos pelos cursistas nas UEs vinculadas à formação continuada do PMI;

f) elaborar instrumentos de avaliação, de caráter quantitativo e qualitativo, que possibilitem aferir os resultados do PMI a cada ciclo de execução;

g) elaborar relatórios parciais e finais, apresentando os resultados de cada etapa da execução do PMI;

h) indicar no mínimo 02 (dois) servidores para compor a equipe técnico-pedagógica; e

i) avaliar, coordenar e acompanhar a realização de curadoria das obras literárias do acervo do PMI.

III - Equipe técnico-pedagógica do Programa Mulheres Inspiradoras:

a) elaborar Plano de Ação das atividades de caráter técnico e didático-pedagógico que assegurem a implementação, a execução e o acompanhamento do Programa Mulheres Inspiradoras contendo a quantidade de Unidades Escolares a serem atendidas por ano, as informações sobre a curadoria do acervo e os critérios para a seleção de UEs e dos profissionais da educação participantes;

b) elaborar as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas do Programa contendo os instrumentos de avaliação a serem adotados, de caráter quantitativo e qualitativo, que possibilitem aferir os resultados e indicar possíveis alterações do PMI a cada ciclo de execução;

c) elaborar relatórios anuais, apresentando os resultados de cada etapa da execução do PMI;

d) articular ações do Programa com as diversas UEs, com as Unidades de Educação Básica - UNIEBs das Coordenações Regionais de Ensino - CREs, e com demais setores da SEEDF;

e) acompanhar a execução dos projetos autorais desenvolvidos pelos docentes cursistas nas UEs vinculadas à formação continuada do PMI; e

f) articular a realização de curadoria de conteúdo para o ambiente virtual de aprendizagem, vinculados aos cursos de formação continuada no âmbito do PMI, bem como curadoria das obras do acervo do PMI.

IV - Coordenações Regionais de Ensino - CREs, por meio de suas Unidades Regionais de Educação Básica - UNIEBs:

a) promover, articular e acompanhar a execução das atividades pedagógicas e/ou projetos autorais relacionados ao Programa Mulheres Inspiradoras nas Unidades Escolares integrantes do Programa;

b) indicar, obrigatoriamente, 01 (um) servidor em exercício na UNIEB para acompanhar a implementação do Programa;

c) promover a sensibilização dos profissionais que trabalham em biblioteca escolar para que sejam atuantes no trabalho voltado à leitura preconizada pelo Programa, em parceria com professores e estudantes; e

d) manter a guarda do acervo do PMI destinado à CRE/UNIEB, devendo ser utilizado para suporte pedagógico às UEs, de acordo com as proposições do PMI, responsabilizando-se por quaisquer danos e perdas que vierem a ocorrer.

V - Equipes Gestoras das Unidades Escolares integrantes do Programa Mulheres Inspiradoras:

a) inserir o Programa na Proposta Pedagógica da Escola;

b) executar e acompanhar as atividades pedagógicas relacionadas às temáticas do PMI no âmbito da UE;

c) mobilizar os profissionais da UE, para realizar o curso de formação continuada vinculado ao Programa, ofertado pela EAPE, sendo no mínimo um profissional em regência de classe;

d) oferecer apoio e suporte para que as(os) profissionais de educação possam participar integralmente da formação continuada e desenvolver as ações ligadas ao Programa na UE;

e) sensibilizar o corpo docente e demais servidores da UE acerca das temáticas que envolvem o acervo bibliográfico do Programa Mulheres Inspiradoras, assegurando a todos condições de acesso às obras e que se sintam responsáveis pelo acervo destinado à UE;

f) viabilizar e fomentar a realização de outros projetos desenvolvidos a partir da leitura e escrita das obras literárias do Programa na Proposta Pedagógica da UE;

g) assegurar que o profissional de educação atuante em biblioteca escolar recepcione o programa e promova atividades de leitura das obras propostas, em parceria com professores e estudantes;

h) prestar informações acerca do desenvolvimento das atividades pedagógicas e/ou projetos autorais, sempre que isso for demandado pela equipe técnico-pedagógica do PMI;

i) mobilizar a comunidade onde a unidade escolar está situada e da qual faz parte, para que as famílias sejam integradas ao Programa; e

j) garantir que o acervo literário adquirido e destinado à UE esteja sendo devidamente utilizado, em consonância com os princípios e eixos norteadores do PMI, de modo que a equipe técnico-pedagógica, quando constatada a ausência de implementação de práticas pedagógicas na UE, possa promover a realocação.

VI - Profissional da educação Participante do Programa:

a) participar ativamente do curso de formação continuada ofertado pela EAPE;

b) implementar o Programa na Unidade Escolar de lotação;

c) considerar o contexto em que cada UE está inserida, a realidade sociocultural e as demandas do cotidiano, visando nortear o planejamento pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula;

d) incentivar a participação estudantil por meio de uma didática ativa e emancipatória;

e) construir espaços de reflexão crítica sobre a ação docente a partir da materialização do programa;

f) atuar como profissionais protagonistas, multiplicadoras(es) das ações do projeto na UE perante o corpo docente e gestão, propondo inclusive a construção de instrumentos didáticos próprios a serem desenvolvidos na Unidade de Ensino;

g) apresentar projetos pedagógicos autorais a partir da leitura do acervo e das aprendizagens do Curso Mulheres Inspiradoras alinhados aos princípios do Programa e aos eixos transversais do Currículo em Movimento da SEEDF; e

h) subsidiar a equipe técnico-pedagógica do PMI nas visitas técnicas a serem realizadas para o acompanhamento, avaliação e orientação das atividades relativas ao Programa.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 10. A equipe técnico-pedagógica lotada da SUBEB, sempre que necessário, poderá participar das aulas ministradas no curso de formação do PMI.

Art. 11. O acervo literário do PMI contará com obras que abordem temas relativos à valorização do protagonismo feminino, à promoção de uma educação antissexista e antirracista, de forma a ampliar o repertório de leitura dos estudantes, com foco no trabalho sistemático com a escrita como prática social.

§ 1º A curadoria será composta por obras de autoria feminina, de escritoras do Brasil e do mundo, em sua diversidade literária, cultural, social e existencial, que estejam em consonância com os pressupostos legais e as etapas de ensino abrangidas pelo programa.

Art. 12. São participantes do PMI profissionais da educação das Unidades Escolares - UEs da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, inscritos e devidamente certificados no curso de formação continuada de que trata o programa, ofertado pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE e cumprindo com as atividades de caráter semipresencial, bem como UEs contempladas com o acervo literário do programa.

Art. 13. Os casos omissos serão analisados, conjuntamente, pela SUBEB e pela EAPE, após emissão de parecer da equipe técnico-pedagógica responsável pela implementação do Programa.

Art. 14. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

LEANDRO CRUZ FRÓES DA SILVA

ANEXO 2 – EDITAL DE SELEÇÃO PARA A ETAPA 2018 DO PMI



EDITAL nº 16 DE 23 DE ABRIL DE 2018

SELEÇÃO DE UNIDADES ESCOLARES E DE PROFESSORAS E PROFESSORES PARA A ETAPA 2018 DO PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS: POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DE PROCESSOS AUTORAIS EM LEITURA E ESCRITA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Art. 105, parágrafo único, da Lei Orgânica do Distrito Federal e o Art. 172, do Regimento Interno desta Secretaria, aprovado pelo Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009, resolve: *Tornar público o Processo Seletivo Interno para Unidades Escolares e professores, mulheres e homens, para a participação na Etapa 2018 do Programa Mulheres Inspiradoras: política de valorização de processos autorais em leitura e escrita na rede pública de ensino.*

Capítulo I

Dos Requisitos para Participação

Art. 1º Para participar do processo seletivo da Etapa 2018 do Programa Mulheres Inspiradoras, os seguintes requisitos deverão ser atendidos:

I - As unidades escolares interessadas devem integrar a rede pública de ensino do Distrito Federal, incluindo Centros de Ensino Fundamental, Centros Educacionais, Centros de Ensino Médio, Centros de Ensino Médio Integrado, Centros Interescolares de Línguas, Escolas de Educação do Campo, Núcleos de Ensino do Sistema Socioeducativo, Escolas do Sistema Prisional, Escola Bilingue Libras e Português Escrito, Escola de Meninos e Meninas do Parque, Escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos e Escolas Parques que atendam a etapa ou ano exigidos;

II - As unidades escolares devem ofertar, prioritariamente, o 2º Bloco do 3º Ciclo para as aprendizagens (8º e 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental) e/ou Ensino Médio;

III – As/os professoras/res interessadas/os deverão tomar conhecimento da Proposta Pedagógica do Projeto Mulheres Inspiradoras (Anexo I);

IV – As/os professoras/res somente poderão inscrever-se com a anuência formalizada pela unidade de escolar, por meio do Termo de Responsabilidade e Compromisso (Anexo III);

V - As unidades escolares devem ter 02 (duas/dois) professoras/es interessadas/os em desenvolver o Projeto, sendo 01 (uma/um) delas/es, obrigatoriamente, do componente curricular de Língua Portuguesa;

VI – As/os 02 (duas/dois) professoras/es interessadas/os podem atuar em turnos diferentes, desde que trabalhem conjuntamente no desenvolvimento do Projeto;

VII – As/os professoras/res devem estar em regência de classe, atuando em turmas que tenham, no mínimo, 15 (quinze) estudantes regularmente matriculados, exceto para as turmas dos Núcleos de Ensino do Sistema Socioeducativo e Escolas do Sistema Prisional;

VIII - As/os professoras/res interessadas/os em participar do Programa deverão desenvolver seus projetos em sala de aula, com atividades inseridas de forma transversal nos componentes curriculares em que atuam;

IX - As/os professoras/res interessadas/os devem ter disponibilidade para participação no curso de formação que acontecerá na EAPE às segundas ou quintas-feiras, sendo definido um dos dois dias, a depender da demanda das unidades escolares selecionadas;

X - As/os professoras/res inscritas/os no processo seletivo deverão ser os mesmos a participar do curso de formação e atuar como agentes multiplicadores na unidade escolar.



Parágrafo único. A participação das/os professoras/s regentes no Programa Mulheres Inspiradoras não acarretará em desvio de função e não resultará em carência de vaga.

Capítulo II Da Inscrição

Art. 2º As/os interessadas/os em participar do processo seletivo deverão apresentar a seguinte documentação:

- I - Ficha de Inscrição Conjunta da unidade escolar e das/os professoras/res (Anexo II);
- II - Termo de Responsabilidade e Compromisso, assinado pela/o diretora/or da unidade escolar e pelas/os professoras/es regentes interessadas/os (Anexo III);
- III - Currículo profissional ou no formato Lattes de cada professora/or interessada/o;
- IV - Exposição de motivos, apresentada individualmente, por cada professora/or interessada/o, em formato manuscrito ou digitado, contendo um breve memorial de sua trajetória pessoal, acadêmica, profissional e relação com o tema proposto pelo projeto, conforme orientações constantes do Anexo IV;

§ 1º As informações contidas no currículo deverão ser comprovadas no ato da Entrevista, mediante a apresentação da documentação declarada pela/o participante. Os documentos serão avaliados conforme orientações do Anexo V.

§ 2º A ausência de quaisquer dos documentos supracitados implicará a eliminação da unidade escolar e das/os professoras/es do processo seletivo.

§ 3º Não serão aceitas inscrições isoladas de professoras/es ou de unidade escolares, visto que as/os professoras/es somente poderão inscrever-se com a anuência formalizada pela escola, por meio do Termo de Responsabilidade e Compromisso (Anexo III).

Art. 3º Cada unidade escolar selecionada poderá contar, ainda, com a inscrição, como cursista, de 01 (uma/um) profissional de educação que atue como orientadora/or educacional, professora/or readaptada/o, coordenadora/or pedagógica/o, professora/or de Sala de Recursos, de Sala de Leitura ou membro da equipe gestora, para desenvolver as atividades de forma colaborativa com as/os 02 (duas/dois) professoras/es regentes participantes.

§ 1º O projeto deverá ser desenvolvido com toda a comunidade escolar e essas/esses profissionais inscritas/os para a formação deverão atuar como agentes multiplicadores de conhecimentos na unidade escolar, apoiando as atividades desenvolvidas pelas/os professoras/es em sala de aula.

§ 2º Essas/esses profissionais não participarão do processo seletivo, sendo automaticamente aceitos como cursistas quando as/os professoras/es de suas respectivas unidades escolares forem selecionadas/os.

§ 3º A indicação dessa/e profissional, caso haja, deverá constar na Ficha de Inscrição Conjunta.

Art. 4º Em caso de não permanência, em unidade escolar já contemplada na etapa de 2017, de nenhum das/os professoras/es já formadas/os pelo Programa Mulheres Inspiradoras, professoras/res que estiverem lotados nessas unidades escolares poderão solicitar sua inscrição como cursistas, obedecendo aos requisitos previstos neste Edital, mediante a entrega de formulário específico de inscrição (Anexo VI).

§ 1º A Banca Examinadora não acatará inscrições que não atendam aos requisitos deste artigo.

§ 2º As/os professoras/res indicados no *caput* não participarão das fases específicas previstas no processo seletivo, participando apenas com a entrega de formulário específico de inscrição.

Art. 5º Os documentos citados no Art. 2º deverão ser entregues em envelope lacrado e identificado com o nome da unidade escolar, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação



(EAPE), localizado no SGAS 907, Conjunto A, na sala do *Programa Mulheres Inspiradoras*, Brasília, DF, de segunda-feira à sexta-feira, das 8h às 17h, no período de inscrição de 25/04 a 07/05/2018, conforme cronograma abaixo:

Cronograma das Fases de Seleção		
Primeira Fase	I. Inscrição com a entrega da documentação exigida	25/04 a 07/05/2018
	II. Divulgação de inscrições homologadas	08/05/2018
Segunda Fase	III. Divulgação das 25 (vinte e cinco) unidades escolares selecionadas e convocação para as entrevistas, via site da EAPE	10/05/2018
Terceira Fase	IV. Entrevistas e pontuação de títulos	14 a 16/05/2018
	V. Divulgação do Resultado Provisório	21/05/2018
	VI. Período para impetração de recursos	22/05/2018
VIII. Divulgação do Resultado Final		23/05/2018

Capítulo III Dos Critérios de Avaliação

Art. 6º A seleção consistirá em duas fases. Na Primeira Fase, serão selecionadas 25 (vinte e cinco) unidades escolares para a entrevista, com base na análise da documentação entregue no ato da inscrição. Na Segunda Fase, serão selecionadas 15 (quinze) unidades escolares, a partir da entrevista e avaliação de títulos.

§ 1º Das 15 (quinze) unidades escolares selecionadas, 02 (duas) deverão atender às/aos estudantes do Sistema Prisional e Núcleos de Ensino do Sistema Socioeducativo.

§ 2º Caso não haja a inscrição de unidade escolar do Sistema Prisional e/ou Núcleo de Ensino do Sistema Socioeducativo, essa(s) vaga(s) será(ão) destinada(s) às demais unidades escolares.

§ 3º Havendo empate entre as concorrentes, o desempate ocorrerá pela maior pontuação na entrevista.

§ 4º Permanecendo o empate, o desempate ocorrerá por meio de sorteio, com dia e hora determinados pela Banca Examinadora.

Art. 7º São critérios a serem considerados pela Banca Examinadora na seleção de professoras/es:

I - De caráter eliminatório, a entrega da documentação com preenchimento de todos os campos obrigatórios (ver Anexo VII);

II - De caráter eliminatório e classificatório, a análise da exposição de motivo. Serão critérios de avaliação desta fase:

- a. Experiência da/o professora/or com a Pedagogia de Projetos;
- b. Coerência entre a trajetória acadêmica e/ou profissional da/o professora/or e suas perspectivas de realização do Projeto;
- c. Estrutura de apresentação da exposição de motivos e coerência entre seus componentes;
- d. Clareza na expressão escrita.

III - De caráter classificatório, a entrevista. Serão critérios de avaliação desta fase:

- a. Clareza e objetividade na exposição de ideias e na defesa de argumentos;
- b. Coerência na apresentação da trajetória (acadêmica e profissional) e dos interesses para a participação no Programa;



- c. Demonstração de afinidade com a educação em e para os direitos humanos e a diversidade;
- d. Disponibilidade para o trabalho com a leitura e a escrita em seu componente curricular em sala de aula;
- e. Disponibilidade e compromisso para o cumprimento das obrigações relacionadas à formação e à realização do Projeto, em caso de seleção;
- f. Perspectivas pessoais e profissionais relacionadas ao Projeto;
- g. Clareza na expressão oral.

IV - De caráter classificatório, a pontuação dos títulos, conforme critérios discriminados no Anexo V.

Parágrafo único. O não comparecimento das/os candidatas/os a cursistas no local e data indicados para a realização da entrevista implicará a eliminação das respectivas unidades escolares do processo seletivo.

Art. 8º A classificação no processo seletivo ocorrerá por unidade escolar, considerando a média aritmética da pontuação das/os 02 (duas/dois) professoras/es inscritas/os.

Capítulo IV Das vagas

Art. 9º Na Etapa 2018 do Programa Mulheres Inspiradoras, as vagas serão ofertadas da seguinte forma:

- I - 15 (quinze) destinadas a unidades escolares que serão escolhidas por meio de processo seletivo;
- II - 30 (trinta) destinadas a professoras/es, sendo 02 (duas/dois) por unidades escolares, escolhidas/os por meio de processo seletivo;
- III - 15 (quinze) destinadas a profissionais de educação de cada uma das unidades escolares selecionadas, sendo designado um nome por unidade escolar por meio de inscrição, sem a necessidade de participação no processo seletivo.
- IV- vagas excedentes para professoras/es de unidades escolares já contempladas na etapa de 2017 e que requeiram inscrição específica, nos termos do Art.4º.

Parágrafo único. Caso o número de professoras/es pleiteantes seja menor que a oferta de vagas, a indicação de unidade escolar poderá ser feita pela Equipe de Gestão, Formação e Implementação do Programa, desde que devidamente justificada.

Art. 10 Em caso de desistência de algum das/os professoras/es selecionadas/os, a Equipe do Programa Mulheres Inspiradoras avaliará a situação e tomará as possíveis providências cabíveis.

Capítulo V Dos Recursos

Art. 11 A unidade escolar que desejar interpor recursos contra o resultado provisório do processo disporá de um dia útil para fazê-lo, no dia subsequente ao de sua divulgação, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) na SGAS 907, Conjunto A, no horário das 8h às 17h, na sala do *Programa Mulheres Inspiradoras*, mediante formulário específico disponibilizado no local.

Art. 12 Todos os recursos serão analisados e as justificativas serão anexadas ao processo da/o candidata/o, estando disponíveis para quaisquer consultas no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).



Art. 13 Não será aceito recurso via postal, via fax, via correio eletrônico ou, ainda, fora do prazo.

Capítulo VI Das Disposições Finais

Art. 14 A inscrição da unidade escolar implicará aceitação de todos os critérios contidos neste Edital.

Art. 15 A inscrição com documentação incompleta será indeferida.

Art. 16 A inexatidão ou a irregularidade de informações, ainda que constatadas posteriormente, eliminarão a unidade escolar deste processo seletivo, declarando-se nulos todos os atos decorrentes de seu processo seletivo.

Art. 17 É de inteira responsabilidade da unidade escolar acompanhar a publicação dos resultados e das fases do processo seletivo, bem como eventuais alterações do cronograma.

Art. 18 As/os professoras/es selecionadas/os para participar do Programa Mulheres Inspiradoras e as/os profissionais descritas/os nos Artigos 3º e 4º deste Edital deverão realizar a formação híbrida (presencial e a distância), composta de 180 horas, certificada pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Art. 19 Está resguardada às unidades escolares e às/aos professoras/es cursistas a autonomia na adequação das atividades às especificidades e demandas de suas comunidades, desde que sejam respeitados os princípios do Programa.

Art. 20 As/os professoras/es que atuarão no Programa Mulheres Inspiradoras não receberão quaisquer recursos financeiros para desenvolvê-lo.

Art. 21 A Banca Examinadora do processo seletivo será designada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo composta por:

I - 03 representantes da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade – DCHD, vinculados à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), que atuam no Programa Mulheres Inspiradoras;

II - 02 representantes do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), que atuam no Programa Mulheres Inspiradoras.

Art. 22 O resultado final do Processo Seletivo será homologado pelas Chefias Imediatas em que estão lotadas as servidoras que compõem a Equipe do Programa Mulheres Inspiradoras, a saber, a Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade – DCHD e o Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE).

Art. 23 Eventuais dúvidas poderão ser elucidadas pelo e-mail mulheresinspiradoras2014@gmail.com, ou pessoalmente, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), localizado no SGAS 907, Conjunto A, Sala do Programa Mulheres Inspiradoras, número 51, Brasília, DF, de segunda-feira à sexta-feira, no período das inscrições, das 8h às 17h.

JÚLIO GREGÓRIO FILHO



ANEXO I

Aspectos centrais do Projeto Mulheres Inspiradoras

1. Denominação

Etapa 2018 do Programa Mulheres Inspiradoras: política de valorização de processos autorais em leitura e escrita na rede pública de ensino

2. Objetivo

Expandir a metodologia do Projeto Mulheres Inspiradoras para outras unidades escolares, promovendo formação pedagógica a equipes de 15 (quinze) unidades escolares.

3. Histórico

O Projeto Mulheres Inspiradoras foi criado e executado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque, em 2014, no Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia, envolvendo cinco turmas do 9º ano, dentro da parte diversificada do currículo. As atividades do Projeto foram realizadas com o apoio e a supervisão pedagógica da professora Vitória Régia de Oliveira Pires. Em 2015, foi realizada uma segunda edição, contemplando mais sete turmas do 9º ano, na mesma unidade escolar. A proposta de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras para outras unidades escolares da rede pública de ensino surgiu de uma parceria estabelecida entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a Corporação Andina de Fomento (CAF) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). A partir dessa parceria, no ano de 2017, foi implementada a Etapa 2017 do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras, que contemplou 15 (quinze) unidades escolares, com a formação de 48 (quarenta e oito) profissionais da educação. Dando continuidade à ampliação, no ano de 2018, será realizada uma nova etapa do Programa, sob gestão exclusiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

3. Justificativa

A partir da percepção de que meninas, como sujeitos sócio-históricos que são, muitas vezes, tendem a reproduzir o referencial feminino mais celebrado e exposto pelas grandes mídias, que é o da mulher valorizada pelo quanto é sexualmente desejável e pelo quanto corresponde a um determinado padrão de beleza, a iniciativa pedagógica do Projeto tem como eixo central a ressignificação do olhar das/os estudantes em relação à representação da mulher nas grandes mídias, oferecendo outros referenciais femininos para que as/os inspirem. Por isso o nome Mulheres Inspiradoras. O Projeto também justificou-se pela necessidade de construir uma prática pedagógica que buscasse estimular um maior envolvimento das/os estudantes nas atividades escolares e que superasse o modelo educacional instrucional, que impõe às/aos estudantes a realização de cópias e o empreendimento de pouco esforço no que, de fato, promove aprendizagem, desenvolvimento e construção do pensamento crítico. O Projeto Mulheres Inspiradoras buscou construir espaços dentro da unidade escolar onde fossem privilegiadas práticas de valorização do protagonismo juvenil, de ampliação do repertório de leitura dos estudantes, e de estímulo ao exercício da escrita como uma prática social, visando ir além da mera abordagem estruturalista do ensino da Língua Portuguesa.

4. Princípios Orientadores

- Concepção da/o professora/or como intelectual transformadora/or, protagonista da própria prática;
- Legitimação dos saberes prévios das/os estudantes e da identidade local;
- Valorização do protagonismo da/o estudante;
- Alinhamento com a Pedagogia de Projetos;



- Utilização de metodologias ativas;
- Trabalho pedagógico integrado à comunidade;
- Fomento à leitura em sala de aula;
- Compreensão da escrita como uma prática social;
- Reconhecimento do legado das mulheres inspiradoras;
- Educação em e para os direitos humanos e diversidade.

5. Objetivo Geral

Promover práticas pedagógicas pautadas pela Pedagogia de Projetos que privilegiem a leitura, a produção de textos autorais e o protagonismo juvenil, possibilitando às/aos estudantes a discussão e a reflexão de temáticas como equidade de gênero, representação da mulher na mídia, construção de novas masculinidades, *cyber* violência e violência contra a mulher.

6. Objetivos Específicos

Oferecer condições para que as/os estudantes possam:

- a) Ampliar o repertório de leitura, a partir do letramento crítico;
- b) Aprimorar as habilidades e competências ligadas à escrita de textos autorais;
- c) Fortalecer os conhecimentos sobre gêneros e tipos textuais;
- d) Ressignificar a percepção que têm acerca do papel da mulher na sociedade por meio de exemplos femininos reconhecidos;
- e) Refletir sobre mecanismos legais de prevenção, de denúncia e de combate à violência contra a mulher, como a Lei Maria da Penha, permitindo-lhes identificar as diferentes formas de agressão;
- f) Mobilizar a comunidade escolar para o combate coletivo a todas as formas de violência contra a mulher;
- g) Promover a cultura de paz como forma de prevenção à violência.

7. Ações a serem realizadas na Etapa 2018 do Programa Mulheres Inspiradoras

I - Estimular a leitura de obras de autoria feminina como: *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus; *Não vou mais lavar os pratos*, de Cristiane Sobral; *Um verso e Mei*, de Meimei Bastos; *Metade cara, Metade Máscara*, de Eliane Potiguara; *A outra face: história de uma garota afegã*, de Deborah Ellis; *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo e *A mulher dos pés descalços*, de Scholastique Mukasonga;

II - Propor o estudo da biografia de grandes mulheres como: Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala, Maria da Penha Fernandes, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns. A unidade escolar terá autonomia para escolher personalidades femininas que dialoguem com a identidade da comunidade local e que estejam alinhadas à proposta do Projeto;

III - Entrevistar mulheres da comunidade local com atuação expressiva em diferentes áreas;

IV - Realizar mesas-redondas com especialistas e autoridades no tema violência contra a mulher e cultura de paz;

V - Criar campanhas de combate à violência contra a mulher pelas mídias sociais e outros meios de comunicação;

VI - Produzir textos a partir de materiais coletados pelas/os estudantes para a construção de referenciais femininos, tendo por base o seu círculo familiar e social;

VII - Realizar encontros entre leitores e escritores;

VIII - Desenvolver estudo de casos, debates, trabalhos em grupo, mesas-redondas e mostras de vídeo sobre o uso consciente e seguro das mídias sociais;

IX - Compilar biografias e materiais escritos pelas/os estudantes.

8. Resultados esperados para a Etapa 2018 do Programa Mulheres Inspiradoras

- a) Ampliação do repertório de leitura das/os estudantes;



- b) Desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas à produção de textos autorais;
- c) Integração efetiva da unidade escolar com a comunidade;
- d) Fortalecimento dos vínculos familiares;
- e) Atendimento a três mil novos estudantes das unidades escolares selecionadas;
- f) Formação de multiplicadores para a ampliação do Programa;
- g) Diminuição da vulnerabilidade das comunidades atendidas, por meio dos conhecimentos construídos;
- h) Valorização do papel da mulher na sociedade;
- i) Conscientização de que o machismo é danoso para toda a sociedade;
- j) Compreensão de que a convivência harmônica entre homens, mulheres, crianças, jovens, adultas/os e idosas/os contribuirá para que tenhamos uma sociedade mais pacífica;
- k) Desconstrução dos estereótipos de gênero;
- l) Promoção da cultura de paz;
- m) Prevenção à violência;
- n) Empoderamento feminino.

9. Responsabilidades e compromissos das unidades escolares e das/dos professoras/es

- a) As unidades escolares e as/os professoras/es que participarem do Programa deverão comprometer-se a desenvolver o Projeto, bem como contribuir no processo de avaliação da efetividade da proposta;
- b) As/os profissionais de educação e as unidades escolares devem atuar de forma colaborativa com o grupo de pesquisa “Educação Crítica e Autoria Criativa”, coordenado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação;
- c) As/os professoras/es selecionadas/os deverão participar de curso de formação híbrida (presencial e a distância), composto de 180 horas;
- d) Para esta formação serão utilizadas as segundas ou quintas-feiras, no diurno, no contraturno de regência da/o professora/o e demais profissionais de educação, caso haja.

10. Responsabilidades e compromissos da Equipe do Programa Mulheres Inspiradoras

- a) Oferecer formação e suporte técnico-pedagógico para a execução do Programa Mulheres Inspiradoras;
- b) Executar o cronograma de atividades previsto no Plano de Trabalho do Programa;
- c) Promover a formação em parceria com a EAPE e certificada por ela.

11. Perfil esperado para as/os professoras/es e demais profissionais que queiram atuar no Programa:

- a) Professores, mulheres e homens, que tenham afinidade com projetos pedagógicos e privilegiem a leitura e a escrita autoral;
- b) Profissionais alinhados à proposta de educação em e para os direitos humanos, ao respeito à diversidade e ao fomento à equidade de gênero;
- b) Educadores que atuem como agentes de letramento crítico na formação dos estudantes, nos diversos componentes curriculares;
- c) Identificação com a proposta de trabalho alinhada à Pedagogia de Projetos e ao protagonismo juvenil.



ANEXO II

Ficha de Inscrição Conjunta da escola e das/os professoras e professores

Nome da Escola	
Endereço	
Telefone(s)	
E-mail	

Nome do(a) Diretor(a) da Escola	
Telefone(s)	
E-mail	

Nome do(a) Professor(a) A	
Componente Curricular	
Série e turno de regência	
Telefone(s)	
E-mail	

Nome do(a) Professor(a) B	
Componente Curricular	
Série e turno de regência	
Telefone(s)	
E-mail	

Solicitação de Inscrição Adicional para cursista, se houver (não obrigatória)	
Nome do(a) Profissional de Educação	
Função Exercida	
Telefone(s)	
E-mail	

Assinaturas:

Diretor(a) da Escola

Professor(a) **A**

Professor(a) **B**

Profissional da Educação
(se houver)

_____, ____ de _____ de 2018.



ANEXO III
Termo de Responsabilidade e Compromisso

A Escola _____, aqui representada _____ pela/o _____ sua(seu) _____ Diretor(a), _____ e as _____ (os) professoras(es) _____ e _____

_____, ao se inscreverem para o processo de seleção da Etapa 2018 do Programa Mulheres Inspiradoras, declaram terem lido o Anexo I- Aspectos centrais do Projeto Mulheres Inspiradoras, tendo ciência das obrigações, compromissos assumidos e perfil esperado dos profissionais, conforme Edital publicizado. As/Os professoras/es selecionados comprometem-se a participar de toda a formação proposta, realizando projetos pedagógicos alinhados à metodologia proposta.

Assinaturas:

Diretor(a) da Escola

Professor(a) **A**

Professor(a) **B**

_____, ____ de _____ de 2018.



ANEXO IV
Orientações para a Elaboração da Exposição de Motivos

Ao redigir sua exposição de motivos, manuscrita ou digitada, a(o) candidata(o) à participação na Etapa 2018 do Programa Mulheres Inspiradoras deverá construir o seu texto de forma a contemplar os seguintes aspectos:

- apresentação de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional;
- descrição de projetos/atividades pedagógicas já realizados na escola;
- motivos que a(o) levaram a se inscrever neste Programa;
- expectativas em torno do curso de formação;
- perspectivas e pretensões em relação ao desenvolvimento do Projeto em sua sala de aula/escola.



ANEXO V
Critérios para contagem da pontuação de títulos na Etapa 2018

Caracterização do Título	Crítérios de Pontuação	Somatório
Certificado(s) de participação em Curso(s) relativos à Educação e/ou sua área disciplinar, relacionados à formação continuada.	A soma da carga horária de todos os cursos dividida por 05 = _____ pontos	
Diploma de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de especialização, obtido em instituição de ensino, conforme normatizado pela Resolução nº 01/2007, CNE/CES, em áreas educacionais, com carga horária mínima de 360 horas;	1º certificado X 45 pontos = _____ 2º certificado X 30 pontos = _____ 3º certificado X 15 pontos = _____ A partir do 4º certificado: nº de certificados _____ X 5 pontos por certificado = _____	
Diploma de curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, em nível de Mestrado;	Nº de títulos _____ X 100 pontos = _____	
Diploma de curso de Pós-Graduação Stricto Sensu, em nível de Doutorado;	Nº de títulos _____ X 200 pontos = _____	
Total de Pontos		

Observação: A avaliação dos documentos previstos neste Anexo é de caráter meramente classificatório.



ANEXO VI

Ficha de Inscrição Específica

(somente no caso de solicitação de vagas para cursistas em escolas já contempladas na Etapa 2017)

Nome da Escola	
Endereço	
Telefone(s)	
E-mail	

Nome do(a) Diretor(a) da Escola	
Telefone(s)	
E-mail	

Nome do(a) Professor(a) A	
Componente Curricular	
Série e turno de regência	
Telefone(s)	
E-mail	

Nome do(a) Professor(a) B	
Componente Curricular	
Série e turno de regência	
Telefone(s)	
E-mail	

Nome das/dos duas/dois professoras e professores participantes da Etapa 2017, que não estão mais na escola:

Motivo da não permanência das/dos duas/dois professoras e professores participantes da Etapa 2017 na unidade escolar:

Assinaturas:

Diretor(a) da Escola

Professor(a) **A**

Professor(a) **B**

_____, ____ de _____ de 2018.



ANEXO VII
Check List

Inscrição de Escolas e Profissionais que estão aderindo ao Programa somente na Etapa 2018		
I	Leitura do Anexo I- Aspectos centrais do Projeto Mulheres Inspiradoras	Ciência de todos os profissionais inscritos? Sim () Não ()
II	Ficha de Inscrição Conjunta da escola e das/os professoras e professores (Anexo II)	Assinada por diretor(a), professoras/es e profissionais de educação, se houver? Sim () Não ()
III	Termo de Responsabilidade e Compromisso (Anexo III)	Assinado pelo Diretor da escola e pelas/os professoras/es regentes inscritos? Sim () Não ()
IV	Currículo Profissional ou no formato Lattes de cada professor/a interessado/a	Cópias de exemplares dos currículos das/os duas (dois) professoras/es inscritos? Sim () Não ()
V	Exposição de Motivos, conforme orientações constantes do Anexo IV	Texto apresentado individualmente, por cada professor/a inscrita/o? Sim () Não ()

Inscrição de Professores Cursistas oriundos de escolas que já participaram da Etapa 2017		
I	Leitura do Anexo I- Aspectos centrais do Projeto Mulheres Inspiradoras	Ciência de todos os profissionais inscritos? Sim () Não ()
II	Ficha de Inscrição Específica (Anexo VI)	Assinada por diretor(a) e professoras/es inscritos? Sim () Não ()

ANEXO 3 – DIÁRIO DE BORDO DO DIA 11 DE OUTUBRO DE 2018 – CURSO DE FORMAÇÃO MULHERES INSPIRADORAS

Na aula passada, assim que eu cheguei, começamos a conversar informalmente sobre a realidade política que estávamos vivendo. Tenso. Estávamos todas ainda atordoadas sobre o que se parecia avizinhar. O desespero, a raiva. Como eu falava para Gina, a raiva era o meu sentimento de positividade esses dias: quando não estava desesperado estava com raiva; quando não com raiva, estava desesperado. Seguindo a conversa, falamos um pouco sobre as questões LGBT possíveis e outras possibilidades de desdobramento do Mulheres Inspiradoras, como o trabalho com as questões raciais e mesmo em termos sociais.

Parênteses para justificar minha indicação de fazer o diário de bordo. Ainda não houvera homem fazendo a diaragem de bordo. Embora eu não seja, assim, um homem, homem, homem da masculinidade hegemônica, de fato sou homem. E é legal poder ser homem no meio de vocês, diga-se de passagem, pra me desentender como homem e nos entendermos como gente. Como gente homem e como gente mulher, mas como gente!

Começando a aula em si, conforme o programa do dia evocava, Gina, que foi nossa condutora do dia, apresenta o histórico do como o projeto se deu em 2014, na sua primeira edição. Ela fez toda uma linha do tempo de como começou o projeto, como ele seguiu, os resultados que trouxe. O projeto é isso. Uma das coisas que não pode deixar de ser dita do projeto é que ele é feito de carne! É feito de sangue! É escrito da história da carne preta de Gina e registrado com seu sangue em folhas de esperança da história pessoal de cada uma e um dos estudantes que teve contato com a sua vida. Hoje, a carne se multiplica e aduba, viva como é, e até pessoas como eu, homem, e vegetariano, que de fato sou vegetariano, vêm para provar desse banquete de esperança que é feito pelo que foi adubado pela história da carne de Gina e é plantado com as sementes das histórias inspiradoras das mulheres e colhido por crianças das escolas do Distrito Federal.

Todas nós não viemos somente para comer, sem sequer lavar os pratos no final, hoje todas nós que nos achegamos ao banquete que serve tantas histórias de vida não queremos somente comer: mas plantar, mas colher, mas cozer, mas comer, mas lavar, mas conversar todo mundo junto na varanda no final do dia. É um projeto que nos cura, por nos fazer gente.

Foram ressaltadas três mulheres, porque elas estiveram presentes na primeira edição: Patrícia Melo, Madalena Torres e a Professora Creuza. Quanto grito! E gritos surdos, surdos porque

na surdina, mas tão altos que chegam aos nossos ouvidos no hoje. O Projeto Mulheres Inspiradoras é um amplificador. É um grito dos gritos surdos das mulheres que, surdina, crescem nossas comunidades e são realmente o tecido e a costura que nascem do chão de nossos territórios.

É verdade que Gina trouxe o itinerário que ela seguiu, mas coloco o que ela mesma traz, e que foi coincidentemente (ou não, porque não há coincidências...) algo que eu mesmo tive contato essa semana várias vezes. Me chegavam os versos latino-americanos: “caminante, no hay el camino, el camino hay que caminar”. Não há trilha. Não há fórmula. Não estamos cozinhando bolo, mas estamos plantando, como disse antes. E é cada terra que vai pedir um tipo de planta diferente, é cada terra que vai pedir uma forma diferente de agir com ela, um adubo que seja melhor. Seja como for, será plantado, será colhido, será preparado e será banquete. O caminho para fazer isso não há, há que ser construído. E é para isso que tomamos essas balizas apresentadas por Gina, para saber mais ou menos como ir, mas andar depende de nós mesmas. Ninguém vai andar com nossos pés.

Na sequência, Gina nos separou para a apresentação de cada um dos momentos do projeto, de como ele poderia ser colocado e apresentado às demais. Gina distribuiu para cada uma de nós também envelopes, com as indicações de como fazer cada uma das etapas da realização do projeto. Cada um dos grupos ficou para semear essas ideias de cada um dos momentos em cartolinas para serem coladas em nosso quadro. Uma das coisas que mais ressaltou na apresentação, e foi dito por algum dos grupos, é que a escrita de vida e leitura de mundo envolvidas em qualquer parte do Projeto Mulheres Inspiradoras são sempre vivas. De fato, é uma escrita e leitura que têm olhos brilhando. Não é apenas, embora seja também, feito por pessoas de olhos brilhantes ou para brilhar os olhos, mas os olhos do projeto trazem a vida em si, porque o projeto são óculos pelos quais vemos o mundo com mais esperança.

Como um dos grupos também colocou, o projeto é uma árvore. E fiquei pensando: planta forte e grande, que dá frutos que se veem de longe e que podem até parecer meio espinhosos à primeira vista, ou pesados demais, ou meio deformados demais para estar em uma escola, mas são frutos vistosos, são frutos saborosos, são frutos com os quais dá pra fazer tanta coisa, que são adequados pra onde estão, que dá pra fazer doce, que dá pra comer cru, que podem ser endurecidos ou amolecidos, que dá pra fazer até carne com esses frutos. De fato, me parece que o Projeto Mulheres Inspiradoras, com frutos como esses, é, de fato, uma jaqueira!

Com tanto converseiro, passamos um tempo do horário de término e eu não disse o que

queria ter dito no final, que o meu encontro da semana passada começara em casa, antes de eu sair. E com isso eu concluo este relato. Ter contato com iniciativas como o Projeto Mulheres Inspiradoras faz com que passemos a ser as autoras de nossa própria história: é isso que acontece quando começamos o caminho de curar-nos de nós mesmos. E com o conceito de Conceição Evaristo, de escrivência – escrever e viver, e viver sobre o escrito, e escrever sobre o vivido – tenho mergulhado nessa autoria, nesse escrever de mim mesmo, de formas a descobrir além do abismo de fora de mim, mas também o abismo de dentro de mim. E tenho (re)descoberto as espiritualizações da existência. Graças a isso, tenho tido flores em minha casa. E quando eu estava saindo de casa, naquele misto de raiva e de desespero que falei no começo do texto, eu olhei para os lírios brancos que estavam no jarro sobre a mesa da cozinha. E tinha um botão. E ele até o dia anterior estava fechado. E então eu percebi, que não importa os tempos que estamos passando, não importa o quão seja difícil, não importa o quanto às vezes doa tanto tomarmos nossa própria carne viva para adubar a terra onde queremos plantar essas esperanças, esperanças que parecem sumir no horizonte... Mas, bom, não importa o que eles farão, não importa o que eles dirão, mas os botões de lírio sempre estarão se abrindo. E as flores de lírio são cheirosas e são lindas. Nós vamos vencer, minhas amigas, porque a terra é feita de nosso adubo, é feita da carne viva dos sonhos que nós temos, e nossa carne viada, nossa carne nordestina, nossa carne mulher, nossa carne periferia, nossa carne preta é, foi e sempre será resistência! Nunca foi fácil. E nós seguimos, e nós estamos aqui. Enquanto tivermos sonhos, enquanto tivermos sonhos, enquanto sonharmos unidas, eles nunca vencerão. Nossa existência é a prova da derrota de um projeto que quer nos eliminar. E os lírios brancos? Os lírios seguirão florescendo, e florescendo nos campos de nossas escolas com o adubo dos sonhos que vamos seguir tendo! Que teremos sempre, sempre, sempre, axé!



DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE
DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
OU TESE DE DOUTORADO

Declaro que a presente dissertação/tese é original, elaborada especialmente para este fim, não tendo sido apresentada para obtenção de qualquer título e que identifico e cito devidamente todas as autoras e todos os autores que contribuíram para o trabalho, bem como as contribuições oriundas de outras publicações de minha autoria.

Declaro estar ciente de que a cópia ou o plágio podem gerar responsabilidade civil, criminal e disciplinar, consistindo em grave violação à ética acadêmica.

Brasília, 03 de novembro de 2021

Assinatura do/a discente: Emmanuel Henrique S. Rodrigues

Programa: Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

Nome completo: Emmanuel Henrique Souza Rodrigues

Título do Trabalho: Uma recontextualização de discursos sobre dissidências de gênero e sexualidade: algumas possibilidades de se fazer transformação da/na escola

Nível: () Mestrado (X) Doutorado

Orientador/a: Viviane Cristina Vieira