

POR UMA PEDAGOGIA QUE LIBERTE TODAS AS CORES: O PROJETO MULHERES INSPIRADORAS E SEU POTENCIAL PARA O ENFOQUE EM DISSIDÊNCIAS DE GÊNERO E SEXUAIS

(For a pedagogy that frees all colors: the project Mulheres Inspiradoras and its emancipatory potential for gender and sexual dissents)

Emmanuel Henrique Souza Rodrigues¹
Universidade de Brasília

Iran Ferreira de Melo²
Universidade Federal Rural de Pernambuco

RESUMO

Este artigo trata de desdobramentos possíveis (e esperados) do Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI), desenvolvido nas escolas públicas do Distrito Federal. A aplicação do projeto demonstrou potencialidade para abordar subalternizações que não apenas a de gênero, como étnico-raciais e sexualidade. Para discussão teórica sobre estes desdobramentos, apresentamos a abordagem queer, a noção de dissidências de gênero e sexualidade, a pedagogia crítica e a análise de discurso crítica. Para discussão metodológica, apresentamos análises linguístico-discursivas iniciais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Plano Nacional de Educação e analisamos o Projeto Político Pedagógico modelo para o DF; na sequência, focamos em produções decorrentes da aplicação do PMI. O confronto das análises indica potencialidades de uma abordagem positiva das questões relacionadas a representações e identificações das dissidências de gênero e sexualidade, construindo abordagem mais eficiente e eficaz no processo de emancipação social dos sujeitos.

Palavras-chave: Dissidências de Gênero, Estudos Queer, Pedagogia Crítica, Análise de Discurso Crítica.

ABSTRACT

This article deals with possible (and expected) developments of the Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI), developed in the public schools of the Federal District. Project implementation has demonstrated potential to address subalternizations, not just gender, such as ethnic-racial and sexuality. For theoretical discussion on these developments, I present the Queer approach, the notion of gender and sexuality dissent, critical pedagogy, and critical discourse analysis. For methodological discussion, I present initial linguistic-discursive analyzes of the National Curricular Parameters, of the National Education Plan and analyze the Model Political Pedagogical Project for the Federal District; in the sequence, focus on productions resulting from the application of PMI. The confrontation of the analyzes indicates the potential of a positive approach to issues related to representations and identifications of gender and sexuality dissent, building a more efficient and effective approach in the process of social emancipation of the subjects.

Keyword: Sexual Dissent, Queer Studies, Critical Pedagogy, Critical Discourse Analysis

Recebido em: outubro 2018

Aceito em: novembro 2018

[DOI: 10.26512/les.v19i3.17722](https://doi.org/10.26512/les.v19i3.17722)

1 Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru – FAFICA, especialista em Linguística Aplicada a Práticas Discursivas pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE, mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília – UnB e doutorando pelo mesmo programa. Atua em pesquisas balizadas pela Análise de Discurso Crítica e pela Linguística Sistêmico-Funcional junto ao Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade (NeliS/CEAM/UnB). É Professor Adjunto da União Pioneira de Integração Social (UPIS).

2 Professor de Língua Portuguesa e Linguística, doutor em Letras / Filologia e Língua Portuguesa (Universidade de São Paulo - 2013), mestre em Letras / Linguística (Universidade Federal de Pernambuco - 2007) e licenciado em Letras / Língua Portuguesa (Universidade Federal de Pernambuco - 2004). Desenvolve atividades acadêmicas sob os paradigmas da Linguística Queer, Análise Crítica do Discurso e da Linguística Aplicada ao ensino de língua portuguesa como idioma materno. Atualmente, é professor da Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde coordena o Outras Palavras - Núcleo de Estudos em Teoria Crítica do Discurso; bem como é pesquisador do Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso (NEAC) e do Projeto História do Português Paulista (PHPP), ambos da Universidade de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

O Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) foi idealizado e desenvolvido pela professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) Gina Vieira Ponte de Albuquerque em escolas públicas do Distrito Federal (DF), com seu nascedouro em 2015 e continuidade em 2016, tendo sido premiado em diversos organismos nacionais e internacionais; em 2017, houve a sua expansão para 15 outras escolas do DF. No ano de 2018, a expansão continua, numa perspectiva de transformação de política de governo em política de Estado. Artigos presentes neste dossiê apresentam toda uma descrição de como o projeto está implantado e também como ele foi desenvolvido no processo de expansão, realizado em 2017, bem como as questões inerentes a esse processo. É fato que este presente texto também trata de questões levantadas pelo processo de implementação do PMI, mas focando especificamente as possibilidades de trabalho com as dissidências sexuais e as dissidências de gênero (COLLING, 2016, 2017; SILVA, 2014) que foram suscitadas nas produções das estudantes e nas práticas de docentes durante a execução do projeto nas escolas. Quando tratamos de dissidências de gênero, expressamos as possibilidades de gênero que estão fora do binarismo “homem-mulher”; ao passo que, quando trato de dissidências sexuais, expressamos as possibilidades de sexualidade que estão fora da possibilidade heteronormativa. Uma explicação mais detalhada sobre o tema é apresentada na seção 3 deste artigo.

Diante disso, o artigo está estruturado em (a) discussão de como acontece o PMI, no qual apresento algumas de suas questões basilares; (b) a apresentação teórica sobre (i) teoria queer, (ii) dissidências sexuais e de gênero, (iii) pedagogia numa perspectiva crítica, (iv) a perspectiva discursiva diante de processos pedagógicos críticos; (c) breve análise dos documentos oficiais quando tratam das diretrizes educacionais para um trabalho com dissidências de gênero e sexual e discussões sobre as práticas realizadas do PMI e, por fim; (d) considerações finais diante do discutido no decorrer do texto.

2. ALGUMAS PALAVRAS SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO “MULHERES INSPIRADORAS”

O PMI é um projeto, sobretudo, sobre identidades. Nascido de inquietações da professora da SEEDF Gina Viera acerca de como as suas alunas se identificavam/representavam nas redes sociais, bem como sobre quais referências usavam como espelhos de si, o projeto se inicia com a proposta de fazer com que as estudantes pudessem compreender outras possibilidades de *ser*, sem estar apenas submetidas ao que a sociedade impõe como padrões sociais. Dessa maneira, concordo com a visão de V. B. Vieira (2017), quando aponta que

[...] o PMI é sobre amor e diálogo; sobre dominação, injustiça, invisibilidade, criticidade, protagonismo e transformação. Na essência, sua concepção é um ato de amor, por isso, um ato de coragem... da coragem que não teme o debate ou a análise da realidade, nem foge à discussão criadora (FREIRE, 1967). A habilidade em reconhecer pontos cegos para o desenvolvimento do trabalho surgiu quando [a professora Gina] expandiu sua capacidade de se preocupar com a opressão e exploração de outrem (a partir do vídeo postado pela aluna e dos comentários ofensivos à figura feminina feitos pelos estudantes) e uma ética de amor torna possível essa expansão (HOOKS, 2013) (VIEIRA, V. B., 2017 p. 70).

Em sociedades racistas e sexistas, o ser humano é definido a partir de seu gênero e de sua raça (LAURETIS, 1987); a cultura brasileira é significativamente racista e sexista. No Brasil, a violência por razão de sexualidade e gênero de nossas construções culturais faz a sociedade brasileira ser binária em termos de gênero social, além das pessoas serem “marcadas” também por sua raça/etnia. Há, naturalmente, outras interseccionalidades importantes, como origem geográfica e classe, mas nenhuma delas chega a ser tão forte quanto as duas primeiras citadas. Essas são questões engendradas, ou seja, inventadas, geradas, produzidas socialmente, com toda uma gama de construções sociais inerentes a tais pontos.

Em sua pesquisa, V. C. Vieira (2017) destaca a história da professora Gina, que é mulher, e mulher negra, e mulher negra da periferia de Brasília. A história negra também perpassa a constituição, implantação e desenvolvimento do PMI: a (re)constituição das identidades negras é mister para a colocação das estudantes no mundo. O PMI tem uma perspectiva crítica, que visa pensar menos no que se é de fato e mais no que se pode vir a ser, seja em termos de representações sobre negros ou sobre mulheres. É possível, utilizando a explanação de Butler (2004), falar que as vivências, leituras e práticas propostas pelo Projeto podem incentivar a conscientização sobre outras performances (processos em construção) possíveis que não as performances fechadas exigidas pelos padrões históricos socioculturais.

A idealização e a aplicação do Projeto nas escolas se dá a partir, prioritariamente, das atividades do componente curricular Língua Portuguesa. A partir da leitura das obras literárias de autoras, bem como das discussões em sala de aula e rodas de conversa sobre suas próprias existências e experiências, a vida das participantes vai se re-constituindo, dado o potencial crítico da reflexividade sobre suas práticas sociais, interpessoais. A proposta do programa se baseia inicialmente na apresentação da biografia de mulheres inspiradoras. Na sequência, há a leitura de obras literárias que falam de algumas dessas mulheres inspiradoras, ou mesmo obras escritas por elas mesmas, como é o caso de Malala ou do Diário de Anne Frank. A partir desse processo de conhecimento dessas mulheres inspiradoras, os estudantes são encorajados a pensar em si mesmos e em sua vida, nas mulheres que lhes inspiram, sejam mulheres de suas famílias ou mulheres da comunidade em que residem/convivem. Interessa dizer que, neste processo, há o trabalho com gêneros textuais diversos, como diário e biografia, sendo acompanhada de perto pelo docente de

Língua Portuguesa cada uma dessas produções. Dessa forma, acontece um duplo processo de letramento, um mais de cunho social, com a mudança de olhar sobre as mulheres, e outro de cunho mais linguístico – que não deixa de ser também social, já que os estudantes passam a compreender elementos de gêneros textuais diversos.

Como também coloca Butler (SALIH, 2012), a história não é estanque, não está fechada, mas é sempre uma narrativa do passado a partir da ótica do presente: quando o Projeto dá a oportunidade das estudantes (se) conhecerem, explorarem, elaborarem e escreverem sobre suas histórias e sobre as histórias de seu país, de seu lugar (as estudantes trabalham com obras como a de Cristiane Sobral (2010, 2014), fora do cânone clássico da literatura e que fala de e sobre seus locais de origem), o passado é modificado, uma vez que o presente se modifica e, conseqüentemente, seu olhar sobre o que já passou. O diferencial do PMI é justamente que, dada a sua metodologia, dá oportunidade aos/às estudantes de se reconstruírem, descobrindo e recontando a própria história, abrindo possibilidades de ressignificação de si mesmas em sua identificação de pessoas que têm um gênero, uma raça, uma classe social, uma idade.

Interessa enfatizar que o Projeto trata de questões específicas sobre relações de gênero, ligadas principalmente a práticas, normas, crenças, histórias envolvendo mulheres na sociedade brasileira, e não tem como objetivo inicial a dimensão das dissidências de gênero e sexuais. Tratando de questões identitárias, porém, e tratando de questões de gênero, não é surpresa que esse tema apareça nas discussões, o que impulsiona novas demandas político-pedagógicas. Chegamos, então, ao ponto de interesse da pesquisa de que resulta este artigo: a necessidade de uma pedagogia que abarque as dissidências de gênero e sexuais no currículo escolar, transversalmente. .

3. A NOÇÃO DE DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO

Os dissidentes sexuais e de gênero são aqueles que saem de uma lógica heteronormativa, ou seja, da ideia de que o “normal” é ser heterossexual, bem como ser cisgênero, como discutimos a seguir. As dissidências são o que sai de uma lógica hegemônica e passa a construir uma lógica transgressora, contra-hegemônica – o que demonstra, justamente, que não há essência, mas as identidades obedecem a um ordenamento performativo, que é inserido em um arranjo contingencial.

A heteronormatividade visa regular e normatizar modos de ser e de viver os desejos corporais e a sexualidade. De acordo com o que está socialmente estabelecido para as pessoas, numa perspectiva biologicista e determinista, há duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho [...] o termo heteronormatividade, cunhado em 1991 por Michael Warner, é então compreendido e problematizado como um padrão de sexualidade que regula o modo como as sociedades ocidentais estão organizadas. Trata-se, portanto, de um significado que exerce o poder de ratificar, na cultura, a compreensão de que a

norma e o normal são as relações existentes entre pessoas de sexos diferentes (PETRY; MEYER, 2011, p. 195–196).

Interessa dizer que se entende ser cisgênera aquela pessoa que se alinha com o gênero com o qual a sociedade sempre o leu, em oposição ao transgênero, aquela pessoa que não se alinha com o gênero com o qual a sociedade sempre o leu (PETRY; MEYER, 2011; PRADO; MACHADO, 2008). Exemplo: uma pessoa nasce com um pênis e é lida como homem, menino, rapaz: à medida que cresce, a pessoa passa a não se entender como homem, menino, rapaz, e passa a se declarar mulher, menina, moça. O termo transgênero se refere a uma pessoa que se sente pertencente ao gênero oposto, a ambos ou nenhum dos dois sexos aceitos hegemonicamente em nossa cultura. É possível falar em cis-heteronormatividade, combinando ambas as normatividades num só termo.

Nota-se que é preciso fazer a distinção de dissidência sexual e de dissidência de gênero, já que são duas questões identitárias que, embora partilhando algum terreno em comum, operam em pontos distintos (COLLING, 2016). Quando falamos em “gênero”, estamos falando especificamente dos dispositivos sociais e características biológicas que fazem com que as pessoas sejam identificadas culturalmente como homens, mulheres ou outra possibilidade fora dessa díade; já quando falo em “sexualidade”, estou falando das orientações sexuais, da atração sexo-afetiva de uma pessoa que pode ser pelo mesmo gênero ou pelo gênero oposto (PRADO; MACHADO, 2008).

Explicando mais propriamente, o termo dissidências sexuais refere-se ao mundo não normativo, ao mundo fora da dita heteronormatividade, conforme Colling (2017, p. 18):

[...] tenho 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’.

O termo dissidente deixa claro que se foca nas manifestações fora da possibilidade da heterossexualidade e cisgenericidade, justamente os que são dissidentes de gênero e sexualidade, ancorado na Teoria Queer (SALIH, 2012), tratando dos agentes sociais que se encontram fora da normalização dos corpos, fora da normatização social; trata dos esquisitos, do diferente, do excêntrico, do transviado.

Essas questões suscitam o seguinte: se estamos pensando em uma escola, e uma escola para todas as pessoas, que possa libertar as pessoas de amarras sociais que lhes oprimem, então essa escola deve pensar nas várias possibilidades de ser gente, em todas as identidades. Onde fica a dissidência de gênero e sexualidade? As identificações das pessoas, em suas formas diferentes de se fazerem gênero, não apenas a hegemônica, é tratado no PMI. Como falamos páginas atrás, termina, por inércia, levando à descoberta de outras identidades, como a negra e, também, das dissidências

de gênero e sexualidade. Algumas das descobertas, reunidas pelo grupo de pesquisa Educação Crítica e Escrita Criativa (CNPQ, 2018) em um relatório da expansão do PMI em 2017, conseguem exemplificar isso. O PMI oferece, assim, espaço potencial para a construção de pedagogias voltadas para temáticas sobre dissidentes de sexualidade e de gênero.

A abordagem *queer* contribui para o entendimento dos dissidentes em nossa sociedade. Essa abordagem tem como uma das expoentes a filósofa Judith Butler, que traz uma perspectiva de sujeito originária na dialética hegeliana e na filosofia nietzschiana (SALIH, 2012). São também algumas influências suas, posteriores e que têm débito com a teoria hegeliana e nietzschiana, a fenomenologia e o existencialismo, além do pós-estruturalismo e da tradição dos estudos feministas e de gênero. Salih (2012) apresenta as ideias-chave no pensamento butleriano: o sujeito, o gênero, o sexo, a linguagem e a psique. O que focaremos aqui para tratar da teoria, e falar sobre dissidência sexual, é a ideia de *performance*:

Em vez de supor que as identidades são autoevidentes e fixas como fazem os essencialistas, o trabalho de Butler descreve os processos pelos quais a identidade é construída no interior da linguagem e do discurso: as teorias construtivistas não tentam reduzir tudo a construções linguísticas, mas estão interessadas em descrever as condições de emergência – neste caso – do sujeito (SALIH, 2012, p. 21)

Assim, para Butler, falar em identidade é falar em processos menos de busca arqueológica essencialista e muito mais em processos de genealogia (VANDRESEN, 2010), num fazer existencialista que pressupõe que a existência precede a essência (SARTRE, 2008), ou seja, o sujeito não “é”, o sujeito é um “em sendo”. Ainda falando no modo de concepção do sujeito por parte de Butler, não há, num método genealógico de investigação histórica a busca de uma verdade, de um conhecimento definitivo sobre algo, mas tudo está em processo de construção. 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), a autora deixa isso claro (BUTLER, 2004). Gênero é performance; sexualidade, comportamento sexual, também é performance. Performances, por sua vez, são narrativas sobre determinado assunto, e narrativas são as lâminas afiadas que, cortando a realidade, a dividem entre o que seria “verdade” e o que seria “mentira”. O *queer* é uma lâmina que observa o que o hegemônico não quer observar: os corpos que não importam. Quanto aos dissidentes de gênero e sexualidade, eles estão significativamente relacionados à questão da performance e narrativa.

3.1 Refletindo sobre abordagens pedagógicas críticas e decolonizadoras dos afetos

Propostas de abordagens pedagógicas adequadas para tratar das dissidências devem partir de um ponto de vista de decolonizaçã³ dos afetos, buscando uma educação que tenha rigor em termos éticos:

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode se dar alheio à formação moral do educando (FREIRE, 2009, p. 33).

Dentre vários outros aspectos possíveis e ainda a ser investigados na pesquisa, são propostas que devem ser assentadas nas particularidades de cada cultura, numa visão de multiplicidades de possibilidade de ser. É preciso, dentro dessas muitas possibilidades, decolonizar os afetos, possibilitando às dissidências sexuais e de gênero um lugar no mundo, rompendo com amarras culturais que as relegam ao subalterno. Esse processo não é algo de imposição, mas de confluências de saberes e de sentires, construído no processo interdiscursivo entre as hegemonias identitárias e as não-hegemonias. Uma das possibilidades de decolonização dos afetos é através da conscientização do papel constitutivo da linguagem como prática social, ou seja, do discurso, na trilha da linguagem como um instrumento de emancipação e de cada vez maior transformação das pessoas em seres com mais possibilidades ontológicas do que os mecanismos sociais de coerção impõem.

A partir do paradigma da colonialidade-modernidade (discutido em Castro-Gómez e Grosfoguel (2007); Ballestrin (2013); Quijano (2000) dentre outros), entende-se que a colonialidade é uma face da modernidade, fundada na exploração das colônias e na construção ideológica do outro (o colonizado) como atrasado, com base no controle da economia; no controle da autoridade; no controle da natureza e dos recursos naturais; no controle da subjetividade e do conhecimento e no controle do gênero e da sexualidade (MIGNOLO, 2010, p. 12, apud BALLESTRIN, 2013, p. 100). Ou seja, nos processos de colonialidade do poder, do saber e do ser, por meio, também, dentre outras formas, da construção simbólica de ideologias constitutivas de estruturas opressoras, a exemplo do que podemos definir como o mito da cis-heteronormatividade dentre outros.

Com a perspectiva decolonial do discurso, pomos em xeque referenciais eurocêntricos a partir dos quais as relações de poder (as formas de inter-ação); o conhecimento (as formas de

³ Interessa nos determos quanto ao uso do termo DEcolonial e não DEScolonial. “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, 2017, p. 2).

representação) e as identificações (os modos de ser/identificar) são construídos (VIEIRA, V. C., 2017). Como ressalta Resende (2017),

[...] 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, 2017, p. 6).

Estamos discutindo aqui a partir da noção do chamado “giro decolonial”, que “[...] significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105), uma resistência que não significa a negação do legado europeu, mas o entendimento que em outros lugares do mundo a sociedade funciona sob outras formas.

O sujeito constitui-se nas vivências e experiências corporais que desenvolve, o que não é de modo algum apenas um fato biológico, mas sim um processo social complexo e contínuo de produção de significados e normas sobre sexualidades, estilos de vida, *performances*, intersubjetividades, práticas, modos de ser, desejos, atitudes, negociados e (re)produzidos em lutas hegemônicas (VIEIRA, V. C., 2017; VIEIRA; GONZALEZ, 2017).

Como problematizam Vieira e Gonzalez (2017), a corporeidade, e as questões a ela atreladas, têm 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. Noutras palavras, essas questões têm sido colonizadoras das relações sociais: o que se propõe nesse artigo é uma decolonização dos padrões cis-heteronormativos, que pode ser feita, dentre outras formas, sob a decolonização dos afetos através das práticas pedagógicas críticas. Para uma proposta de educação que decolonize os afetos, ferramentas pedagógicas como a linguagem são poderosas ferramentas para desconstrução/reconstrução das relações de gênero e sexualidade. Passo agora ao que queremos dizer com decolonização dos afetos e na sequência trago os estudos da linguagem como ferramenta para tal.

Autoras e autores como hooks (2013), Freire (2000, 2009), Gadotti (2012) e Silva (2004) ajudam a tecer a noção de educação que apresento aqui. De fato, uma educação como concebida pelo PMI não pode ser outra coisa que não transgressora e libertadora: a decolonização é, justamente, o processo de transgredir uma educação que reproduz, oferecendo possibilidades

críticas para as estudantes, noutras formas de ser. Usando uma das colocações de hooks em seu livro que reflete essas questões: “[...] não havíamos percebido o quanto o corpo docente precisava [e precisa] desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado das artes liberais” (HOOKS, 2013, p. 54–55). É preciso desaprender para seguirmos um processo de decolonização, ressignificando ideias que nos colonizam.

Para as pessoas que se compreendem com identidades não-heteronormativas, por serem LGBT+⁴, o descobrir a si mesmo confronta-se com toda uma gama de instituições que constroem o modo de ser relativo a gênero e sexualidade: a escola é uma dessas instituições que, seja através do currículo explícito ou do currículo oculto (SILVA, 2004), indicam um modo específico de ser, se for uma educação feita de forma acrítica. As pessoas LGBT+, em espaços escolares acríticos, para exercer suas identificações da maneira que são, não fazem outra coisa que não transgredir e romper as barreiras sociais que as prendem e as limitam.

Interessa dizer que esse fazer educação não limita apenas o estar no mundo das pessoas LGBT+, mas também o estar no mundo das pessoas não-LGBT+: tratar dessas questões não é algo direcionado apenas aos alunos que são dissidentes de gênero e sexualidade; isso possibilita novas inter-relações entre todas as pessoas, libertando e transgredindo todos os afetos, num movimento de decolonização para todas as pessoas.

É preciso, para tanto, a criação e o fortalecimento de uma pedagogia que leve em conta o queer, os dissidentes. É preciso um aprofundar e um entender de uma “pedagogia queer”, que nasce

[...] do esforço teórico de pesquisadoras(es) da área da Educação em utilizar conceitos produzidos pela Teoria Queer para pensar novas estratégias pedagógicas não-normativas. O que parece comum a todos(as) pesquisadores(as) da pedagogia queer parece ser justamente essa aposta na possibilidade de se construir novas pedagogias que possibilitem que haja menos discursos normalizadores dos corpos, dos gêneros, da sexualidade, da identidade, das relações sociais, dos processos de ensino-aprendizagem e do pensamento (DINIS, 2013, p. 1).

A pedagogia queer, desse modo, “[...] pode se referir à produção deliberada de relações queer e à produção de subjetividades como performances desviantes – isso é, para um tipo de pedagogia carnavalesca pós-moderna do mundo abjeto, como uma agitação” (BRYSON e CASTELL, 1993, p. 298-299 *apud* DINIS, 2013, p. 8).

O PMI nos ajuda a construir uma escola que leve em conta gênero e sexualidade, por fazer criticar a posição que o gênero está colocado na escola, evocando a categoria da sexualidade por conseguinte. O Projeto faz parte de um esforço para construir uma escola que seja efetivamente um

⁴ Utilizamos a sigla LGBT+ com o significado de “Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transgêneros, Transexuais, demais identidades não cis-heteronormativas e demais comportamentos dissidentes de gênero ou sexualidade”.

local de saber real, significativo, eficiente e eficaz, e um local de saber mais perto, não um lugar inatingível: uma escola perto, que fala das coisas que fazem sentido aos estudantes, decolonizada de fórmulas prontas, levando em consideração o “em sendo”, fazendo com que as pessoas se sintam acolhidas e exercendo as performances com que se sentem bem no *sendo* diário.

Para essas questões, é preciso pensar e suscitar uma epistemologia e saber transgressores, numa escola que atinja a subjetividade dos sujeitos, abordando-os de maneira holística: essa é a academia que tem o poder de curar (HOOKS, 2013). A escola que de fato se torna transgressora por modificar as normatizações sociais, por se conceber como um espaço de “desaprendimento” de “verdades” apreendidas socialmente: a escola tem que ser o lugar onde a navalha da narrativa rompa com a realidade em outro ponto, revelando novas possibilidades de ser. Transgredir a escola é permitir à escola se reinventar.

3.2 O caminho da linguagem

O PMI é uma proposta pedagógico-política de trabalho, sobretudo, que trata da linguagem como possibilidade de emancipação. De fato, apesar de todo seu contexto interdisciplinar, foi no componente de Língua Portuguesa que o Projeto nasceu. Trabalhar a linguagem sob o aspecto emancipatório se dá com uma perspectiva crítica da linguagem. Uma das possibilidades de trabalho crítico com a linguagem ocorre a partir da Análise de Discurso Crítica (ADC). Esta teoria busca explicar como a linguagem e a sociedade estão imbricadas.

A definição do que é ADC pode ser feita precisamente com sua explanação sobre o que é discurso: “[...] uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, [de tal forma que] a análise e pesquisa social sempre têm que levar em conta a linguagem” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 4). Não é possível, portanto, para a ADC, pensar em linguagem sem falar no estrato social. Como Fairclough apresenta,

[...] a análise de discurso tem um papel auxiliar importante em prover os educadores críticos com recursos para desenvolvimento da “consciência linguística crítica” - programas para desenvolver as capacidades de pessoas para a crítica linguística, incluindo suas capacidades para análises reflexivas do próprio processo de educação (FAIRCLOUGH, 1995, p. 221).

Com as etapas de execução do projeto, conforme foi explicado na seção 2, acontece a construção da consciência linguística crítica: o processo de olhar para si que o projeto propõe, juntamente com a narrativização e escrita de histórias para as quais os estudantes nunca olharam antes, é capaz de prover o educador com vários fatos que comprovam que a linguagem faz coisas, que tem o que Fairclough (2003) chama de significado acional. O significado acional está ligado aos gêneros. Interessa dizer que o significado acional, para o autor, é aquele significado com o qual

se realiza algo, uma ação. As ações, por sua vez, são realizadas por gêneros, que podem ser definidos como sendo formas mais ou menos estáveis de apresentação textual (BAKHTIN, 1997) que, a seu turno, são possíveis de serem entendidas como processos de materialização das relações sociais.

Pensando que as performances sociais são discursos, como apresentamos nas seções anteriores, trabalhar com os estudantes as representações discursivas de si é trabalhar as suas performatividades de gênero e sexualidade. Ao tratar de produções reais de gêneros textuais como biografia ou cartazes, por exemplo, tendo essas produções como temática as performances sociais de gênero, há um reescrever da existência das pessoas participantes. O PMI, problematizando preconceitos e normas sociais hegemônicas a serviço de relações assimétricas de poder, também questiona, de certa forma, os gêneros textuais e a forma como são produzidos, levando a novas formas de lidar com o texto em sala de aula.

Em resumo, a linguagem, como trabalhada no PMI, traz algumas reflexões críticas importantes e toda uma possibilidade de mudança social – inclusive, tal qual Fairclough (2001) debate em sua obra. Temos, então: (a) o trabalho com a linguagem em sala de aula, tendo o texto como centro, em sua unidade de significado e, a partir disso, o trabalho com metodologias avançadas em textualizações; (b) a conscientização crítica de como a linguagem está presente nas relações linguísticas, bem como de que forma as relações linguísticas expressam as relações sociais, constituindo uma consciência linguística crítica, que nem sempre é abordada com efeito no currículo escolar e; (c) o pensar nos papéis de gênero, bem como as questões relacionadas à sexualidade, e podendo ver essas questões como discursividades em processo, constituindo novas possibilidades sociais.

Acrescento, por fim, que o PMI é de fato lâmina que divide a realidade de tantas mulheres e pessoas subalternizadas em seus corpos que não importam (BUTLER, 2011), modificando e reescrevendo suas existências. É um Projeto de revolução nas subjetividades de toda uma comunidade, com um potencial de desdobramentos.

4. ANÁLISE DOCUMENTAL

Passamos agora à breve análise de alguns documentos que trazem perspectivas oficiais sobre como trabalhar as dissidências de gênero e sexualidade na Educação. Começamos com a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), analisados por (VIEIRA; GONZALEZ, 2017), passamos ao Plano Nacional de Educação (PNE), apresentando as análises de (GOMES, 2016), e, por fim, analisamos o modelo de Projeto Político Pedagógico (PPP) utilizado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF). A metodologia utilizada é a análise documental qualitativa sobre as representações das dissidências de gênero e sexualidade.

Essa análise documental proporcionará a investigação do discurso oficial para, na sequência, proceder com a análise documental de produções de cartazes e biografias produzidas na execução do próprio PMI. Essas análises são parte de minha pesquisa de doutorado, da qual reproduzo observações iniciais aqui.

Para a segunda parte da análise documental, traremos análise da produção sobre as dissidências sexuais e de gênero presentes no PMI. A análise dessas produções, bem como o possível confronto com a documentação oficial, ilustrará o potencial do PMI como ferramenta de emancipação das dissidências, como identificamos na pesquisa mais ampla.

4.1 Documentos oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) em seu volume 10, que trata de “Orientação sexual”, trazem que

[...] a partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens. [...] A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. *Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles*⁵. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 1998, p. 291–292).

Uma análise do que está posto acima demonstra que a sexualidade entra na escola para “combater coisas indesejáveis”, como a gravidez na adolescência, ou por “invasão” advinda dos próprios discursos dos adolescentes sobre a temática. Não há uma colocação do tema de maneira natural, vinda da própria escola, tomando a discussão de gênero ou de sexualidade, como uma parte constitutiva do sujeito; pelo contrário, o fragmento apresenta, já na introdução, que é um tema “invasor” da escola, reconhecendo que a escola não está aberta a isso. Nisso, a pergunta chave é: que sexualidade está na escola? Como analisam Vieira e Gonzalez, trazendo a Teoria da Representação dos Atores Sociais (TRAS) como metodologia (2017, p. 5),

[...] observamos que no texto completo do volume 10 dos PCN, há exclusão dos atores que não se circunscrevem à heteronormatividade. As exclusões são caracterizadas por não deixarem marcas na representação, quer seja dos atores ou de suas atividades. Não há menção a vivências sexuais que não as heteronormativas, nem mesmo colocadas em segundo plano.

Seguindo esse apagamento de gênero e sexualidade dentro do PCN, escrito há 20 anos, o PNE, que é um plano a ser executado na educação brasileira nos próximos dez anos, a princípio

⁵ Destaque nosso. Os elementos textuais em análise estão em itálico no texto.

trazia toda uma discussão de gênero e sexualidade. Porém, dadas os embates políticos presentes na elaboração do Plano, justamente por causa da questão das dissidências,

[...] 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 que ainda admite o determinismo biológico e cromossômico, além do reforço da tese do patriarcado (GOMES, 2016, p. 98).

Como Gomes (2016) aponta, houve avanços na discussão, mas é preciso ponderar que essa retirada foi vitória do *lobby* conservador. Após 20 anos, as identificações sobre sexualidade e gênero não mudam para os discursos político-pedagógicos nacionais, uma vez que a escola segue sendo supostamente um local representativo do público, onde não se deveria falar sobre sexualidade e gênero, estando relegado à família este papel. Essa é outra conclusão a que chega a crítica feita por Vieira e Gonzalez (2017, p. 8):

A família seria autorizada, segundo este discurso mais moral-tradicionalista, a tratar de forma privada e sem intervenção da esfera pública do “cuidado” (e não a “cidadania/corpo cidadania” [...] ao não confrontar a autoridade da família e legitimar a sua ação na esfera privada, também autoriza a família a agir como *l'he convier* no trato da sexualidade de “suas” crianças e jovens.

Passo agora da dimensão nacional para a local, para o PPP da SEEDF utilizado para as escolas do Distrito Federal. Esse documento, intitulado Professor Carlos Mota (GDF, 2011) – em homenagem a um diretor de escola assassinado, trata alguns pontos interessantes no que toca ao reconhecimento da existência de dissidências de gênero e sexuais. Interessa dizer que ele não é o PPP de todas as escolas do Distrito Federal, pois cada escola tem o seu, porém ele é o PPP da SEEDF e modelo para a elaboração dos PPP de cada uma das escolas. Nas propostas e ações do PPP, ele apresenta em um dos pontos a execução de “[...] política pública de educação em diversidade étnico-racial, do campo, de gênero e sexualidade” (GDF, 2011, p. 47).

Para a análise do documento me valho da TRAS (VAN LEEUWEN, 2008), da mesma forma que Vieira e Gonzalez (2017), observando, numa metodologia semelhante à que usei em Rodrigues (2015), a inclusão e a exclusão dos temas e termos e, tendo sido incluídos, como se dão as suas representações, se a partir da sua ativação ou passivação e se na personalização ou impersonalização. Observarei (RODRIGUES, 2015, p. 275–276)

[...] 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” (VAN LEEUWEN, 2008, p. 28). Sobre a exclusão, temos que a “exclusão tem um aspecto importante na análise de discurso crítica” (VAN

LEEuwEN, 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’” (VAN LEEuwEN, 2008, p. 33).

Ainda, a personalização e impersonalização ocorrem quando é feita a opção por apresentar os sujeitos como seres humanos ou “[...] representados de outras formas, por exemplo, por substantivos abstratos ou substantivos concretos que não tenham o recurso humano” (VAN LEEuwEN, 2008, p. 46). Também, como em Rodrigues (2016), além da leitura atenta do texto, utilizamos como ferramentas as funções possíveis dentro do LibreOffice e também o *software* de concordância AntConc (ANTHONY, 2014) para ajudar a não deixar algum detalhe da leitura passar despercebido. Usaremos a TRAS também para a análise das produções dos estudantes na seção 4.2.

Metodologicamente, dividimos em dois grupos as partes do documento relacionadas a temas como gênero, sexualidade, discriminação, sexo: um deles são as partes que retratam que essas questões devem ser trabalhadas pela escola, o que é uma contraposição da forma como é colocada nos PCN, que as apresenta como sendo invasoras da sala de aula; o outro grupo é a forma como o documento entende essas questões, o que demonstra o que quer dizer que deve ser trabalhado em sala de aula. Dessa observação temos que o texto do PPP trata, sim, do que chama de “diversidade de gênero e sexualidade”, que é o que expresse neste artigo como dissidências de gênero e sexualidade. Nosso objeto de observação foi como o trabalho com as dissidências seria representado, bem como os atores indicados para o trabalho iriam ser apresentados. Apresentamos na sequência.

Em termos da TRAS, ocorre uma inclusão do tema e da necessidade do trabalho com ele, quando apresenta o combate às desigualdades de gênero como desafio a ser enfrentado (p. 37). Os sujeitos que vão fazer isso não estão claramente presentes nos trechos: não há trechos que digam, por exemplo, “o docente de Educação Física deverá abordar as questões de gênero em suas aulas”, apenas de tratar da problemática dentro da Educação Física (p. 58). As dissidências sexuais e de gênero são sempre colocadas como atores atrelados à violação de direitos (p. 56), tema a ser problematizado (p. 58) ou mesmo norma (p. 55), mas não há nenhum lugar no documento que as entenda como riqueza social que pode ser explorada para a construção de uma sociedade mais plural. Essa concepção do trabalho pode ser problemática por trazer uma carga mais associada a questões como enfrentamento social por parte das dissidências, a luta por emancipação social, deixando aspectos de toda uma construção cultural das dissidências de lado. Assim, é dado às dissidências o espaço de fala porque sofrem violência, não por serem possibilidades humanas.

Fazemos parênteses para observar que o PMI não nasce a partir do trabalho com a violência que a mulher sofre. Obviamente problematiza esta questão, mas, antes, trata da mulher e

do que ela é, trabalhando numa perspectiva quase fenomenológica, ou seja, num processo de reconsideração do que é ser mulher e, na sequência, possibilitando ressignificações da experiência de ser mulher e da experiência de convivências com mulheres no mundo. É um trabalho que nasce de um viés positivo, não de um viés negativo *a priori*.

Retomando sobre como é tratada a questão das dissidências no documento, todas as vezes que são citadas as diversidades de gênero e a sexualidade elas estão juntas às outras diversidades. É uma opção válida escrever o documento dessa forma, entretanto ela pode fazer supor que a forma de tratar uma diversidade é válida para alguma outra diversidade, mas trabalhar com conteúdo étnico-racial é completamente diferente de tratar questões de gênero que, embora esteja ligada a questões de diversidade, também têm idiossincrasias próprias. Outra possibilidade de escrita seria dedicar ao menos um parágrafo, ainda que curto, para destrinchar cada uma das diversidades reconhecidas pelo documento. A expressão desse guarda-chuva se concretiza com a previsão de criação da Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV), órgão que trabalha com todas as diversidades citadas no documento: étnico-racial, social, identidades de gênero e sexualidade e habitantes da zona rural.

Em suma, os achados citados acima com as perspectivas da TRAS, o trabalho com as dissidências está previsto, diferentemente do que os outros textos nacionais preveem: há a inclusão da temática nas construções do texto do PPP. Ainda, este trabalho sofre uma passivação relativa. Queremos dizer, ele existe, mas há a ideia de que ele existe por ser provocado por algum aspecto discriminatório ou algo do tipo, não por ser algo que pudesse ser ativo por si só, que pudesse ser algo a demonstrar a riqueza das possibilidades humanas. Por fim, em nenhum momento, o trabalho com as dissidências sexuais se dá por personalização: é sempre por impersonalização. Sempre é uma entidade, como a CEDIV, que faz algo ou, ainda, aparece o sujeito que faz o trabalho invisibilizado, como no trecho da Educação Física (p. 58), citado acima, que traz que “questões precisam ser problematizadas”, mas não diz como, nem onde e nem por quem. No texto, então, predomina a impersonalização. Esse representar, entretanto, pode ser entendido pela autoria do documento como próprio do gênero PPP.

Apesar de algumas reflexões mais críticas, a noção de escola da qual trata este PPP parece não ser de toda uma escola “invadida” pela diversidade ou sexualidade, como sugere o PCN, nem uma escola que relega esta parte fundamental da formação social do sujeito apenas a uma questão meramente privada, restrita à família, sem conceder acesso da estudante a toda possibilidade de diversidade que estaria presente ao entrar em contato com as outras pessoas, diferentes da sua constituição familiar. Quanto às críticas feitas, o PMI, como trazemos na próxima subseção, tem potencialidade para ser instrumento para repensar o trabalho com as diversas identidades de gênero e sexualidade, a partir de um ponto negativo, mas da riqueza social que podem trazer.

4.2 O Projeto Mulheres Inspiradoras

Vou me deter agora sobre a produção do PMI, dividido em dois pontos: (a) a produção primeira do PMI, publicado pelas Professoras Gina Albuquerque e Vitória Pires (ALBUQUERQUE; PIRES, 2015), e (b) a produção presente no Relatório da Ampliação do PMI (CNPQ, 2018).

Quanto à primeira produção, interessa trazer novamente à tona que o Projeto não trata originalmente de dissidências, bem como não traz o racismo como foco. Devido à própria história de vida da Prof. Gina Albuquerque, o Projeto é parte de sua ressignificação da identidade docente, por isso o tema raça perpassa de algum modo as produções. É fato que no Brasil o racismo e o sexismo são elementos essenciais na formação das identidades, sobretudo na comunidade escolar do Centro de Ensino Fundamental 12 (CEF 12) de Ceilândia, no Distrito Federal, 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 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, e nas produções dos professores, em que 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, que é escrita no livro, outra autora negra, isso também aparece, quando uma estudante reconhece sua “condição de mulher negra” (ALBUQUERQUE; PIRES, 2015, p. 59). Na biografia da Professora Gina, que é escrita no livro, 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 organizado pelas professoras Gina e Vitória resgata toda uma perspectiva sobre o que é ser mulher, ressignificando 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, uma exclusão da não-heteronormatividade. As produções do PMI, na sua etapa de expansão, entretanto, em 2017, demonstraram que os estudantes trazem essas questões em suas vivências diárias, dado que aparecem algumas produções dos estudantes que tratam das dissidências, como em produções do Centro Educacional 07 (CED 07) de Taguatinga para a produção de 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:

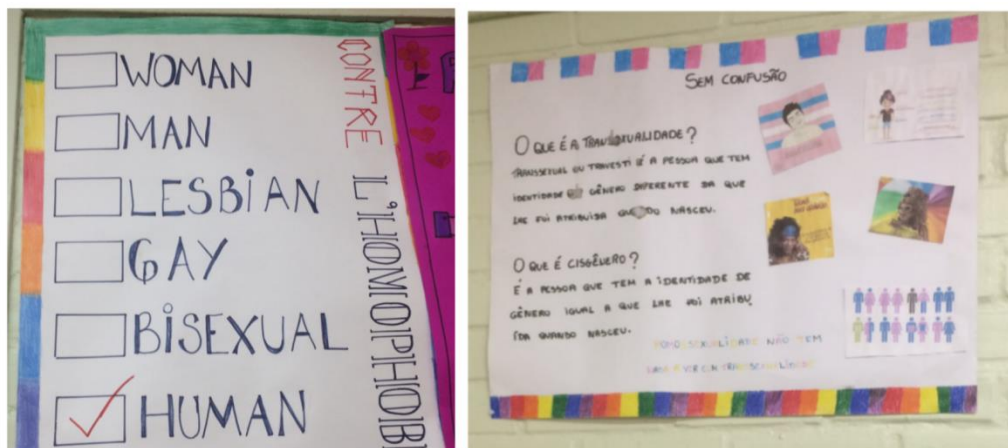


Figura 01 – Produção do CED 07 de Taguatinga que considera a existência de dissidentes de gênero e sexualidade (CNPQ, 2018, p. 69–70)

Observa-se que, na produção da esquerda, há a presença da possibilidade de identidades sexuais que não a cis-heteronormativa. É certo que a produção dessa página do diário de bordo mistura o que seria identificação de gênero com identificação sexual, ao mesmo tempo em 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 cis-heteronormativas. 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, 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 observados, como a forma mais natural que as estudantes da geração que atualmente está na escola trata as 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 apresenta 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 foi implantado nas escolas, 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. A produção sobre dissidências, em específico, contrasta, ainda, com a maneira como o PCN traz essas questões e que foi demonstrado na seção anterior: o documento apresentando a temática da sexualidade como invasora da escola. A presença desses assuntos colocados pelos estudantes, inclusive de maneira

natural, ou o PNE, que segue em linha semelhante, faz questionar a concepção de educação proposta pelos documentos oficiais. Avança, inclusive, diante da perspectiva do PPP analisado, por trazer as dissidências a partir do ponto de vista positivo, não a partir da opressão, mas da possibilidade de ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A questão chave que levantamos é: a discussão sobre dissidências sexuais e de gênero na escola tem, no PMI, um lugar fértil, um campo aberto de onde podem brotar concepções plurais de ser humano. Interessa dizer que é um campo aberto onde brotam essas concepções, mas não um campo onde se plantem ideias. Vislumbramos que a educação transgressora, efetivamente libertadora (HOOKS, 2013), que decolonize, virá não da imposição de modelos, nem mesmo de modelos contra-hegemônicos, mas da abertura a diálogos a partir dos quais concepções sejam construídas COM os estudantes. O PMI prepara este terreno para o diálogo e a expressão de si, no questionamento do racismo e no que carecemos tanto, que é um trabalho com as dissidências de gênero e sexualidade, que não permitam jovens abandonarem a escola ou sofrerem *bullying*, como as pesquisas citadas demonstram.

Uma ampliação do trabalho neste sentido, observando as discussões que surgem naturalmente, tendo a temática das dissidências sendo apresentada de forma naturalizada pelos estudantes e pelos docentes, com algumas indicações que os docentes podem dar, promoverá a educação crítica, levando em conta possibilidades não-hegemônicas de ser mulher e de ser homem, além de colocar em xeque a cis-heterossexualidade compulsória constantemente legitimada em nossa cultura.

É interessante levar em consideração que, quanto à presença de resistência às dissidências de gênero e sexualidade na escola, temos que

[...] de acordo com os resultados obtidos na pesquisa da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), publicada em 2004, com o título *Juventudes e sexualidade* (CASTRO, ABRAMOVAY e SILVA, 2004), realizada em 241 escolas públicas e privadas de 14 capitais brasileiras, um quarto das/dos estudantes entrevistadas/os afirmaram que não gostariam de ter colegas homossexuais. O percentual fica maior ainda quando se trata apenas dos meninos (BRASIL, 2011, p. 55).⁶

Pensar em uma educação que acolha as dissidências é suscitar uma epistemologia e saber transgressores de propostas fechadas como as apresentadas no PNE e PCN, promovendo uma escola que atinja a subjetividade dos agentes sociais. A escola proposta pelo PCN e PNE é a que produz

⁶ Faz-se importante destacar que esse é um trecho do *Caderno Escola Sem Homofobia*, que foi vetado pela presidenta Dilma quando em acordos políticos com a bancada fundamentalista da Câmara Federal (VITAL DA CUNHA; LOPES, 2012). Um material extremamente rico que foi vetado devido a pressões religiosas.

resultados sociais como o da citação acima. Uma escola holística, que vê o sujeito além do aparente, observando inclusive a dimensão humana dos sujeitos: essa é a escola que tem o poder de curar as feridas sociais do racismo, machismo e LGBTfobia. A escola assim se torna de fato transgressora por se permitir questionar as normatizações sociais, por se conceber como um espaço de “desaprendimento” de supostas verdades apreendidas socialmente: a escola tem que ser o lugar onde a navalha da narrativa rompa com a realidade em outro ponto, revelando novas possibilidades de ser. Transgredir a escola nesses moldes é permitir à escola se reinventar; reinventar a escola é permitir à sociedade um sopro de vida que traga novos ventos a si mesmas.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. V. P. DE; PIRES, V. R. DE O. (EDS.). **Mulheres Inspiradoras**. Brasília: Gráfica Teixeira, 2015.
- ANTHONY, L. **AntConc**. Tokyo, Japan: Waseda University, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, ago. 2013.
- BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- BRASIL. **Caderno Escola sem Homofobia**. Disponível em: <<https://goo.gl/jLn64r>>. Acesso em: 1 jun. 2018.
- BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenology and feminist theory. In: BIAL, H. (Ed.). **The performance studies reader**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2004. p. 154–166.
- BUTLER, J. **Bodies that matter**. On the Discursive Limits of “Sex”. New York: Routledge, 2011.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CNPQ. **Grupo de pesquisa - EDUCAÇÃO CRÍTICA E AUTORIA CRIATIVA**. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7640991608272917>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- COLLING, L. **Dissidências sexuais e de gênero**. 1. ed. Salvador: Edufba, 2016.
- COLLING, L. Artivismo das dissidências sexuais e de gênero. **CULT - Revista Brasileira de Cultura**, n. 226, p. 18–19, 2017.
- DIAS, D. M. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. **Cadernos Pagu**, n. 43, p. 475–497, dez. 2014.
- DINIS, N. F. POR UMA PEDAGOGIA QUEER. **Itinerarius Reflectionis**, v. 2, n. 2, p. 1–12, 2013.
- FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**: the critical study of language. London: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

- FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GDF. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: 2011.
- GDF. **PESQUISA DISTRITAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - CEILÂNDIA - PDAD 2015**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2015.
- 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. v. 23, p. 21, 2016.
- HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- LAURETIS, T. DE. **Technologies of gender: Essays on Theory, Film, and Fiction**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.
- PETRY, A. R.; MEYER, D. E. E. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. v. 10, n. 1, p. 6, 2011.
- PRADO, M. A. M.; MACHADO, F. V. **Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ed. Buenos Aires: [s.n.]. p. 48.
- RESENDE, V. DE M. **Decolonizar os estudos críticos do discurso: por perspectivas latino-americanas**. . In: CONFERÊNCIA APRESENTADA NO XII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALED. Santiago: 2017
- RODRIGUES, E. H. S. O posicionamento de setores da imprensa sobre a Ditadura Militar: uma análise de discurso crítica. In: **Anais do I Congresso Internacional de Estudos do Discurso - I CIED**. São Paulo: Editora Paulistana, 2015. p. 269–282.
- RODRIGUES, E. H. S. **A Deus o que é de César: A Câmara Federal e o casamento igualitário, uma análise linguística**. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.
- SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. SARTRE, J.-P. **O ser e o nada - Ensaio de ontologia fenomenológica**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- SILVA, A. P. O. Diálogos sobre pessoas dissidentes da heterossexualidade e sexualidades. p. 8, 2014.
- SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.
- SOBRAL, C. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Athalaia, 2010.
- SOBRAL, C. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Teixeira, 2014.
- VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice: New tools for critical discourse analysis**. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- VANDRESEN, D. S. **O discurso na arqueologia e genealogia de Michel Foucault**, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/uik3c6>>

VIEIRA, V. C. **Corpos e identidades:** debates em Análise de Discurso Crítica e Ecofeminismo. .
In: Análise de Discurso Crítica e Comunicação. Teresina: EDUFPI, 2017

VIEIRA, V. C.; GONZALEZ, C. G. Relações de gênero e sexualidade em discursos político-pedagógicos. p. 10, 2017.

VIEIRA, V. G. B. **Formação e identidade docente no contexto de ampliação do Projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica.** Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística)—Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

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.