



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

MARIA GORETTI RAMOS DE ALMEIDA

CURRÍCULO, PROFESSORALIDADES E SEXUALIDADES

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2019

MARIA GORETTI RAMOS DE ALMEIDA

CURRÍCULO, PROFESSORALIDADES E SEXUALIDADES

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade.
Orientadora: Profa. Dra. Rosane M. V. de Jesus

CONCEIÇÃO DO COITÉ
2019

FICHA CATALOGRÁFICA Sistema
de Bibliotecas da UNEB
Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Souza CRB-5/1463

Almeida, Maria Goretti Ramos de.

A447c Currículo, Professoralidades e Sexualidades / Maria Goretti
Ramos de Almeida.
Conceição do Coité - BA
122 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação Strictu
Senso / Programa de pós-graduação em educação e diversidade da
Universidade do Estado da Bahia, MPED. Campus XIV).
Universidade do Estado da Bahia, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosane M. V. de Jesus

1. Currículo. 2. Sexualidades. 3. Professoralidades.
I. Rosane M. V. de Jesus. II. Universidade do Estado da
Bahia/Campus XIV. III. Título

CDD – 370.71

MARIA GORETTI RAMOS DE ALMEIDA

CURRÍCULO, PROFESSORALIDADES E SEXUALIDADES

Projeto de Intervenção apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Diversidade.

Aprovado em 12 de julho de 2019

Banca Examinadora

Rosane Meire Vieira de Jesus

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.
Universidade Estadual da Bahia

Zuleide Paiva da Silva

Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade do Estado da Bahia

Clívio Pimentel Júnior

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil
Universidade Federal do Oeste da Bahia

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, currículo fundamental para minha vida. Sua dedicação incondicional, exemplo de força, solidariedade, dignidade e companheirismo animam os meus projetos e me fazem seguir em frente mesmo com as diversidades que a vida impõe.

Aos meus irmãos, pela atenção, companhia e carinho, por estarem caminhando comigo todos esses anos, me incentivando, compartilhando dores e alegrias.

À Mônica, pelo acolhimento e carinho, pela paciência e generosidade dedicadas a mim quando a tensão tomava conta, por acreditar em mim, pelos conselhos frente a situações difíceis e dolorosas, pela partilha de momentos de alegria e de vitórias alcançadas. Obrigada companheira.

À Nirvana, pelo apoio, reconhecimento e carinho.

Aos meus colegas de trabalho, pela parceria, confiança, amizade e afeto.

À orientadora Rosane Vieira, pela confiança demonstrada e pela valiosa orientação para este trabalho.

À Mar e Alice, os currículos deste texto.

Aos meus colegas do Mestrado pelos momentos de troca de conhecimentos e experiências que contribuíram para realização deste estudo.

Aos professores e professoras do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade pela contribuição nos estudos para pensar sobre este trabalho.

À Universidade do Estado da Bahia, por ter sido a oportunidade de concretizar projetos de vida - meus projetos.

RESUMO

Este texto apresenta o Projeto de Intervenção denominado Grupo de Experiência Docente (GED) a ser proposto aos docentes da rede Estadual de Conceição do Coité. Dentro desse espaço formativo, o GED tratará das negociações docentes com os atravessamentos no currículo das questões de gênero e sexualidades. Seu referencial principal é diferença ou *différance*. (DERRIDA, 2014) Esse conceito cruza as perspectivas de currículo como lugar de enunciação e negociação entrelaçado pela rede de saber e poder (MACEDO, 2006a; 2006b; 2010; 2014; 2017; 2018), a discussão de sexualidades e gênero como performatividade (BUTLER, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2018) e professoralidades (PEREIRA, 2016). Na intinerância para o planejamento do Projeto de Intervenção, realizou-se uma pesquisa científica abordando o problema: como os docentes da Educação Básica das redes Municipal e Estadual de Conceição do Coité agenciam subjetividades nas negociações curriculares diante de performatividades que envolvem corpo, gênero e sexualidades? Para a produção de dados e informações desta pesquisa, foi acionado o Grupo de Experiência (OLIVEIRA; JESUS, 2018) que coaduna três elementos: a arte gadameriana, a experiência e o cotidiano escolar. A análise dos dados e a produção de informações foram norteadas pela hermenêutica de Hans- Georg Gadamer (2015). As informações obtidas a partir das narrativas dos docentes de suas experiências e de seus referenciais teóricos sobre as questões tratadas durante o Grupo de Experiência potencializaram a proposta desse Projeto de Intervenção, sobretudo, quando parte dos próprios docentes pesquisados a sugestão da continuação do grupo de experiência mantendo a discussão sobre as questões das sexualidades e gênero.

Palavras-chave: Currículo. Sexualidades. Professoralidades.

ABSTRACT

This thesis presents the Intervention Project denominated Teaching Experience Group (TEG), to be proposed to the teachers of the State network of Conceição do Coité. Within this formative space, the TEG will discuss the teacher's negotiations with the crossings to the curriculum on issues of gender and sexuality. Its main reference is the difference or *différance* (DERRIDA, 2014). This concept crosses the curriculum perspectives as a place of enunciation and negotiation intertwined by the network of knowledge and power (MACEDO, 2006a; 2006b; 2010; 2014, 2017, 2018), the discussion of sexualities and gender as performativity (BUTLER, 2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2018) and professorialities (PEREIRA, 2016). In the inherency to the Intervention Project planning, a scientific research was conducted addressing the following issue: how do teachers of the Basic Education of the Municipal and State Networks of Conceição do Coité operate the subjectivities in the curriculum's negotiations in the face of performativities that involve body, gender and sexualities? In order to produce data information for this research the experience group (OLIVEIRA; JESUS, 2018) was called, combining three elements: the Gadamer's art, the experience and the daily school life. Data analysis and information production were guided by the hermeneutics of Hans-Georg Gadamer (2015). The information provided through the teacher's narratives, experiences and theoretical references regarding the questions assessed during the experience group potentialized this Intervention Project purpose, even more when the suggestion of continuing of the experience group, maintaining the discussion on issues of sexualities and gender, come from the teachers researched.

Keywords: Curriculum. Sexualities. Professorialities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Praça da Babilônia	26
Figura 2 - Instalação artística para o Segundo Grupo de Experiência	52
Figura 3 - Instalação artística para o Segundo Grupo de Experiência	52
Figura 4 - Instalação artística para o Segundo Grupo de Experiência	53
Figura 5 - Cena do Filme Lucy	54
Figura 6 - Cena do Filme Lucy	55
Figura 7 - Imagem do caule rizoma	55

LISTA DE SIGLAS

CAPES Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.
IST Infecção Sexualmente Transmissível.
MS Ministério da Saúde.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	PROJETO INTERDISCIPLINAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE COMO A PESQUISA E O PROJETO DE INTERVENÇÃO SÃO CORPORIFICADOS	17
2.1	O QUE SÃO PROFESSORALIDADES.....	20
2.2	OS ESPAÇOS CURRICULARES QUE CRUZAM O PROJETO INTERDISCIPLINAR, A PESQUISA E O PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	23
2.2.1	Conceição do Coité	24
2.2.2	Colégio Polivalente de Conceição do Coité	28
2.2.3	UNEB	30
3	METODOLOGIA: MOVIMENTOS TEÓRICOS-FILOSÓFICOS DA PESQUISA E DO PROJETO DE INTERVENÇÃO	34
3.1	TRILHAS, COMBINAÇÕES E ACONTECERES.....	34
3.2	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA <i>QUEER</i>	42
3.3	GRUPO DE EXPERIÊNCIA: CONSTRUÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES	44
3.3.1	As pessoas da pesquisa	56
3.3.2	Análise das narrativas	59
4	ANÁLISE DAS NARRATIVAS: DISCUSSÃO TEÓRICA	60
4.1	NARRATIVAS DOCENTES SOBRE SEXUALIDADES, GÊNERO E CORPO.	60
4.2	CURRÍCULO: DISPUTAS E NEGOCIAÇÕES DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES DO NÃO-LUGAR	80
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GRUPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	96
5.1	APRESENTAÇÃO	96
5.2	OBJETIVO GERAL	101
5.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	101
5.4	METAS E AÇÕES	101
5.5	OS ENCONTROS DO GRUPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	102
5.5.1	Primeiro encontro do Grupo de Experiência Docente	102
5.5.2	Segundo encontro do Grupo de Experiência Docente	103
5.5.3	Terceiro encontro do Grupo de Experiência Docente	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICES	
	APÊNDICE A – PLANOS DO GRUPO DE EXPERIÊNCIA	118

APÊNDICE B – FICHA DE INSCRIÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	121
ANEXOS	122
ANEXO A – OFICINA 1	
ANEXO B – OFICINAS 1 E 3	
ANEXO C – OFICINA 4	

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi um movimento que se constitui na construção de um Projeto de Intervenção voltado para criação de um Grupo de Experiência Docente (GED) com o objetivo de discutir como as questões de corpo, sexualidades e gênero atravessam o currículo e movimentam professoralidades em torno dessas temáticas.

A questões sobre sexualidades e gênero não são novas na educação. Elas ganham relevo em determinados contextos. Com efeito, apesar de organizar a estrutura escolar (FOUCAULT, 2017), na maioria das vezes, esse debate é introduzido nas agendas dos projetos interdisciplinares quando o assunto é gravidez na adolescência, Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) ou quando a homofobia produz violência física ou verbal entre os habitantes da escola. Foi nesse cenário que o Colégio Polivalente de Conceição do Coité, em 2016, planejou o projeto interdisciplinar “Sexualidade: tecendo histórias”. As experiências vividas nesse projeto me impulsionaram para pesquisa científica sobre sexualidades, gênero e currículo, procedente ao planejamento do Projeto de Intervenção.

Comecei a trabalhar neste Colégio em 2004. Sou professora de geografia do Ensino Médio e fiz parte da equipe de professores, professoras e coordenadores que planejaram as atividades. A disciplina que leciono tem muita proximidade com essas questões. Inclusive, as desigualdades econômicas e sociais de gênero compõem a grade curricular de “conteúdos” do Ensino Médio. A escolha pela palavra conteúdo é proposital para criticar a perspectiva de sexualidades e gênero compreendidas como conteúdo a serem ensinados na escola. Está aí uma das negociações curriculares feitas por alguns professores e professoras.

A participação no processo de elaboração do projeto interdisciplinar e a experiência de vivê-lo provocou em mim algumas angústias. Dentre elas, a de me sentir desestabilizada pelas narrativas das experiências de estudantes, de professoras e professores do Colégio. Passei a observar o que era dito e pensado sobre essas questões e comecei a me questionar sobre meu campo conceitual e minhas experiências. De acordo com o aporte teórico que eu tinha, dentre eles, a de sexualidades vista como a dicotomia entre homossexualidade/heterossexualidade, comecei a classificar as pessoas como preconceituosas, intolerantes, homofóbicas. Parecia um ser iluminado, dona da razão e de verdades, diferente dos outros sujeitos da escola, de modo que questionava: como podem pensar desse jeito? Ou como podem falar que uma relação homoafetiva é anormal?

Esse movimento produziu uma vontade de pesquisar mais sobre sexualidades e gênero. Comecei a ler sobre o assunto. Procurei cursos de pós-graduação que abordassem

questões como educação e diversidade. Nesse período, minha visão era de que sexualidades e gênero eram diversidade. Em 2017, o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) passa a ser oferecido no Departamento de Educação/Campus XIV, em Conceição do Coité. Pareceu-me a oportunidade que estava querendo.

Iniciei o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, em 2017, na linha de pesquisa II - Cultura Escolar, Docência e Diversidade. Foram dois anos de muito trabalho entre as aulas, os Congressos, Seminários e 40 horas lecionando na Educação Básica. Nesse período, as leituras voltaram-se para pesquisar sobre currículo e sexualidades. Paralelamente, essa ação ressoava sobre a forma como analisava as pessoas nos mais diversos locais habitados quando essas questões entravam em jogo. Desse modo, tratava-se de exercitar o meu encontro com os teóricos e as teorias pós-estruturais. Foi um período de desconstrução de conceitos e de filiação a outras epistemologias.

O ambiente escolar é um espaço onde vários currículos se cruzam. As vivências de seus sujeitos não ficam fora do portão. Elas extrapolam qualquer espaço e produzem marcas, constroem um cotidiano escolar, interferem na forma como agem e pensam a respeito do vivido nesse lugar. No encontro com as questões de sexualidades, o currículo escolar dispõe de vários textos que produzem ações que buscam organizar a vida das pessoas.

Nesse sentido, me refiro ao currículo como documento, como prática, como enunciado e enunciação. São várias as definições para currículo. Por hora, convém mencionar que as narrativas contidas no currículo corporificam formas particulares de conceber o conhecimento e as experiências vividas. Desta forma, diz o currículo o que é legítimo e ilegítimo engendrado pela posição de poder e saber de quem fala no currículo.

É a partir da compreensão desse quadro que começo a questionar: como professoras e professores interpretam o currículo? Quais saberes são legitimados por estas pessoas? Tratando de aceitar que operamos a partir de relações de poder, como o saber e a condição de agência ressoam em suas negociações? (BUTLER, 2017a) Qual é o cenário produzido por estes elementos para problematizar como os docentes da Educação Básica de Conceição do Coité agenciam subjetividades quando negociam currículo, sexualidades e gênero?

A pesquisa exploratória tentou produzir dados e informações que permitissem compreender essas negociações. Na medida em que as etapas foram concluídas e analisadas, o Projeto de Intervenção ganhou direção. Nessa trajetória, não somente o Projeto é configurado, mas posso afirmar que uma outra figura surge nesse cenário. Meu referencial teórico foi alterado quando começo minhas leituras sobre currículo, sexualidades e formação docente. Deste último universo (formação docente), dediquei-me a um estudo voltado para o conceito de professoralidades (PEREIRA, 2016). A escolha de pluralizar essa categoria busca romper

com reduções que apontam para uma única forma de como se vem a ser professora e professor. Destaca-se, desta forma, os vários modos de produção de professores e professoras que não dizem respeito apenas aos cursos de graduação, pós-graduação e outros modelos formais, mas congrega a subjetividades, as experiências do sujeito.

Inicialmente, a pesquisa exploratória consistiu em leituras de autores brasileiros como Berenice Bento(2017), Guacira Lopes Louro(2001; 2014), Richard Miskolci (2009) e Leandro Colling(2015) para discutir sobre sexualidade e gênero; Marcos Villela Pereira(2016), Elizabeth Macedo (2006a; 2006b; 2010) e Alice Casimiro Lopes(2013; 2010; 2015) para pensar sobre currículo e formação docente; e Nilda Alves(2003; 2015) para discutir cotidiano escolar. Nessa direção, também recorri a autores estrangeiros: Judith Butler (2017a; 2017b; 2017c; 2017d; 2018), Jacques Derrida (2003; 2014), Michel Foucault (2017), Gilles Deleuze & Felix Guattari (1995; 2010a; 2010b), Michel de Certeau (2014) e Hans-Georg Gadamer (2015).

Interessada em saber quais os caminhos teórico-filosóficos percorridos por autores e pesquisadores sobre currículo e sexualidades, continuei a pesquisa exploratória sobre currículo, professoralidades e sexualidades em plataformas digitais. Assim, selecionei artigos, ensaios, dissertações e teses em repositórios de Universidades Públicas, como a UNEB (Universidade do Estado da Bahia), UFBA (Universidade Federal da Bahia), UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul); revistas eletrônicas, como a Educação UFSM, Ibero Americana de Estudos em Educação, Estudos Femininos, Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Revista Espaço do Currículo, Revista Educação e Realidade, Revista Digital do Paideia, Revista Cult e Fórum; e, finalmente, sites como Geledés, repositórios da CAPES e dos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.

Os recortes sobre a pesquisa basearam-se nas seguintes palavras-chave: currículo pós-crítico; currículo e homossexualidade; homossexualidade e docência; currículo e heteronormatividade; currículo e Teoria Queer; sexualidade e educação; corpo, sexualidade e currículo; gênero, sexualidade e escola; transexualidade e currículo; homofobia e escola.

Desse movimento, percebi uma filiação a teoria crítica sobre currículo e uma concepção moderna de escola que versam por políticas curriculares e processos de ensino-aprendizagem com a finalidade fortemente conectados à possibilidades de mudar o mundo, onde a justiça social é alavancada por uma racionalidade política, essencialista e determinista. (LOPES; BORGES, 2015). O currículo acionado se reduz a um instrumento, a uma representação do mundo.

De modo que o que se afirma nesse veio epistemológico crítico é que pela escola ser um espaço homofóbico, o que não discordo; é possível, através de projetos e uma “educação sexual”, reverter esse quadro. O enfoque discursivo recai sobre a ideia de ensino na qual as sexualidades são vistas como conteúdo. Nessa operação, identidades plenas são construídas no que diz respeito à manutenção da dicotomia homossexualidade/heterossexualidade. Um projeto com essa direção aborda uma transformação de mundo baseada na fixação de um significado ao currículo, reitera o caráter finalista, linear e de causalidades. (DOLL, 1997) Esses princípios universalizantes expulsam do currículo o particular, a contingência, a transversalidade; valoriza o movimento de sexualidade (singular) por demarcar uma estrutura previamente definida.

O mais recente entrelace entre currículo crítico e sexualidade que tivemos acesso é projeto Escola sem Homofobia, que, por sua vez, estava dentro do programa Brasil sem Homofobia, do governo federal, em 2004, e voltado à formação de docentes. (MS, 2018) Meu entendimento é que, de certo modo, o material favoreceu os projetos de “emancipação humana” no viés crítico e uma perspectiva instrumental ao pensar o docente baseado na ideia de que qualificá-lo para saber tratar dessas questões poderia modificar o quadro homofóbico escolar.

Esse movimento responsabiliza professores e professoras para promoverem a mudança de uma escola homofóbica para um local suportável. Isso não quer dizer que nossas práticas, nossos olhares e falas não potencializam a homofobia. O que busco analisar é o caráter discursivo crítico sobre mudança atrelado ao currículo e ação docente que garantem uma eficiência social (LOPES; BORGES, 2015).

Na proposta de Intervenção, há uma discussão e sugestão sintonizadas a partir de uma perspectiva de mudança que envolve um compromisso político com a diferença – nós somos a diferença-, não suportamos uma idealidade. É por conta desse ideal produzido de como o docente “deve ser e fazer”, que lidar com as questões das sexualidades na escola podem gerar frustrações e angústias.

Na medida em que busquei pensar sobre essas questões, fui me afastando da perspectiva crítica, sem a pretensão de epistemicídio algum. No entanto, não me serve como base teórica um currículo que visa um projeto de transformação social e de fixação de significados e identidades (MACEDO, 2006a). Por conta disso, compartilho a ideia de pensar que toda fixidez pode ser desmanchada frente as articulações que se dão nos espaços-tempos curriculantes.

No lugar de um esforço fadado ao fracasso de controlar e estabilizar, aceitemos que não há um caminho único para falar da trajetória de professores e professoras, das

experiências que envolvem corpo, gênero e sexualidades e do currículo. Estamos em campos de enunciação, negociando seus lugares de legitimação, envolvidos em relações assimétricas de poder. A ênfase é na diferença como um movimento de devir e de potência.

Além do referencial teórico que trago da pesquisa exploratória, o Grupo de Pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL/CNPq), do qual faço parte, do Departamento de Educação/Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia, em Conceição do Coité, foi um espaço fecundo de debates sobre estudos pós-críticos para pensar diferença, currículos e sexualidades. As leituras e as discussões produzidas nos encontros possibilitaram maior compreensão sobre as filiações nas quais eu estava me re-locando - um outro lugar, segundo Bhabha (2013). Foi um exercício produtivo para pensar as teorias sobre as quais discuto neste estudo.

Foi mobilizando todos esses suportes que comecei a corporificar a pesquisa científica que precedeu à construção da Proposta de Intervenção. A pesquisa teve como problema: De que forma os docentes da Educação Básica das Redes Estadual e Municipal de Conceição do Coité agenciam subjetividades nas negociações curriculares diante de performatividades que envolvem corpo, gênero e sexualidades? E seguem as questões norteadoras: Que professoralidades marcam as construções discursivas dos docentes sobre gênero, corpo e sexo? Quais as políticas curriculares possíveis ao pensar as categorias de gênero, corpo e sexualidades na perspectiva da diferença derridiana e da performatividade butleriana? Quais as relações de poder/saber que tecem e legitimam as experiências de corpo, gênero e sexualidades?

Estes questionamentos foram primordiais e desenharam nossos objetivos:

- Compreender como os professores das Redes Estadual e Municipal de Conceição do Coité em 2018, negociam suas subjetividades com as políticas curriculares diante de performatividade corpo, gênero e sexualidade;
- Interpretar as professoralidades que marcam as construções discursivas sobre o corpo, sexualidades e gênero;
- Compreender como a perspectiva da diferença derridiana e da performatividade butleriana deslocam as políticas curriculares;
- Compreender como as relações de poder/saber tecem e legitimam as experiências de corpo, gênero e sexualidade.

Assim, com a pesquisa delineada, problema e objetivos definidos, o próximo passo foi começar a entrar no campo. Para este momento, escolhi compor o Grupo de Experiência (GE) para produção de dados e informações - uma metodologia que se configura como o próprio Projeto de Intervenção de modo que posso sublinhar que o Projeto de Intervenção é o

movimento da pesquisa. A diferença consiste em perceber sua ressonância em espaço-tempo diferentes: como instrumento para produzir dados e informações e como Projeto de Intervenção. Em ambos os casos, é possível acentuar o caráter formativo do GE.

O acesso aos dados e produção de informações permitiu compreender como as e os docentes significam o currículo e suas professoralidades. Também serviu para interpretar quais subjetividades são acionadas quando se trata de sexualidades, corpo e gênero. Foi útil para compreender que não é possível consenso, assim a ambição por verdades absolutas, avaliações universais e totalizantes se mostraram precárias, potencializando o que se discute neste trabalho: indecidibilidade, contingência e imprevisibilidade.

Nessa etapa da pesquisa, tomei cuidado em não me apressar e expor o referencial teórico pós-estrutural. De fato, busquei interferir pouco no que estava sendo dito, narrar-se por si só é uma tarefa limitante, meu receio foi de que os docentes se sentissem como pessoas que estavam ali para ouvir de alguém o que é currículo, sexualidades e gênero. Logo, na medida em que narravam suas experiências que traduzem saberes, fazeres e poder, fui construindo imagens de como os cotidianos escolares são praticados por nós, seus habitantes (CERTEAU, 2014).

Constatai também que não estou sozinha quando penso e proponho um outro lugar formativo no qual somos autores. Claro que esta última proposição não desconsidera que estamos em uma rede, somos sujeitos relacionais, estamos engendrados por políticas públicas, agências governamentais, regimento escolares e outros documentos. A implicação para esse tipo de performatividade se refere às condições de ação. A defesa de um outro espaço diz respeito ao fato de que os docentes propuseram que o Grupo de Experiência fosse uma prática nas escolas. O argumento das professoras e professores foi que, naquele momento, eles puderam dialogar de forma mais aberta, trocar experiências, abordando contextos vividos diferentes no cotidiano escolar.

Muitas vezes, nos referimos aos cursos oferecidos pelas secretarias do Estado ou Município como distantes dos nossos contextos vividos. Questionamos como são planejados esses cursos e quem define os objetivos e as estratégias por pensarmos o quanto o currículo trazido é frágil frente ao que se experimenta no vivido porque os nossos fazeres fissuram e redirecionam o que vem posto. Além disso, não discordamos do tom acusativo desses currículos de que a educação não apresenta bons resultados porque os docentes não estão “instrumentalizados”.

Logo, pareceu-me que este grupo de docentes compreendia o porquê de uma Proposta de Intervenção voltada para um Grupo de Experiência como espaço formativo que contemplasse as questões do cotidiano escolar. É interessante assinalar que não comuniquei

que a Proposta de Intervenção seria a continuação do GE. Percebi com essas reflexões que pode haver condições fortes para consolidá-lo.

O que proponho como Projeto de Intervenção é a criação de um lugar onde seja possível, inventar, desconstruir conceitos, produzir outros, filosofar (Deleuze, 2010) quando estes movimentos são relacionados e engendrados pelas nossas experiências ou seja, refletir sobre o vivido. Penso, nesse sentido, em uma educação pela poiesis e pela abertura ao contexto. (SKLIAR, 2010) “Um voltar-se na direção de... “ou “aquilo em cuja direção o pensamento”; mas não dispomos assim de nenhum conceito de verdade” (DELEUZE; GUATARRI, 2010, p.50).

Podemos assim pensar que a Proposta de Intervenção pode se configurar como a diferença que difere no sentido de que os docentes rompem com a posição de hóspedes do currículo (DERRIDA, 2006). Quando hóspedes, professoras e professores são homogeneizados, representados e objetivados em torno do enquadramento de identidades plenas e fixas, engendrados também por demandas nos quais tem a obrigação de transformar o mundo. Isso não quer dizer que afirmo que mudanças não ocorrem e que não tenhamos implicância nisso. O que questiono são as crenças sobre mudança e de como nós, docentes, somos postos nesse cenário.

Um currículo como espaço-tempo de negociação (MACEDO, 2006; 2010; 2014; 2017; 2018) combinado ao conceito de *différance* (DERRIDA, 2014), como este Projeto de Intervenção propõe, dialoga com a perspectiva da contingência, logo não é possível reproduzir um identidade plena sobre como se é professor e professora, como também não é possível fazer planos fechados, fixos, de fora para dentro ou de cima para baixo sobre a escola em que se perpetue visões de mudanças permanentes e de alcance total de objetivos traçados como se não andássemos em um terrenos movente praticado ou feito por sujeitos diferentes que marcam esses espaço com suas experiências, seus saberes e fazeres. (CERTEAU, 2014)

A totalidade, a plenitude, a teleologia, a racionalidade e a crença na estabilidade e em uma transformação social mensurada e determinada como acontecerá a ação são descentradas quando a diferença sai de uma hospedagem na qual limites determinam lugares, porque, ela em si, é a própria heterogeneidade, multiplicidade e rotas de fuga. É o que não se alcança ou aprisiona, é a indecidibilidade, a transitoriedade. Os projetos finalistas tornam-se fantasmagóricos e impossíveis diante desse contexto. Tenho nisso minha referência para pesquisar sobre currículo e sexualidades e para apostar no Grupo de Experiência Docente (GED).

É com esse aporte teórico que penso o Grupo de Experiência Docente: um acordo, uma combinação entre pesquisa, currículo, cotidiano escolar e professoralidades com um

devir, um sujeito-em-prática (PEREIRA, 2016, p.41), consoante com a ideia de assumir um compromisso político com a diferença – sexualidades, corpos e performatividades de gênero.

Quero salientar que essa proposta faz parte de um sistema aberto para pensar curriculoformação. Tomei como empréstimo de Roberto Sidnei Macedo (2018) a escrita que une os dois elementos para ratificar seu entrelaçamento, como um ressoa sobre o outro, significados na experiência e produzindo novos saberes, outras ações curriculares, abrindo rotas para outras experiências. Assim, como afirma Jesus e Oliveira (2018), “a formação docente é inacabada, inconclusa”.

Por fim, esse texto é composto por mais três capítulos: “Projeto Interdisciplinar: considerações sobre como a pesquisa e o projeto de intervenção são corporificados” no qual descrevo as experiências desse projeto e sua ressonância nesta pesquisa. Nesta direção analiso o conceito de professoralidades, uma vez que esta marca produz corporalidades sobre currículo, sexualidades e gênero. Discuto também nesta parte, os espaços curriculantes que se cruzam possibilitando analisar como as questões pesquisadas aparecem.

No capítulo “Metodologia: movimentos teóricos-filosóficos da pesquisa e do projeto de intervenção”, apresento os caminhos seguidos para construção de dados e produção de informações. Dentre os quais, destaco a filiação ao pós-estrutural, bem como as inspirações da pesquisa participante e da Hermenêutica Filosófica de Gadamer (2015). Além disso, pode-se observar a organização, os instrumentos escolhidos para compor o Grupo de Experiência.

O capítulo “Análise de dados: discussão teórica”, aborda as narrativas dos docentes sobre currículo, sexualidades, corpo e gênero. As reflexões de inspiração pós-estrutural deste capítulo indicam para uma concorrência de vários campos simbólicos e discursivos no que diz respeito a essas questões. Neste momento dissertativo, minha filiação pós-estrutural dialoga com as professoralidades em campo, sem a ambição de fechar sentidos, pois, a aposta é sempre no que caráter contextualizável no qual diferentes interesses políticos entram em jogo.

Reitero no capítulo “Proposta de intervenção: Grupo de Experiência Docente”, a justificativa e os objetivos da Proposta de Intervenção detalhando suas metas e ações, sinalizando as parcerias, indicando a metodologia dos encontros, os temas a serem tratados e considerando as possíveis mudanças que podem ocorrer.

2. PROJETO INTERDICPLINAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE COMO A PESQUISA E O PROJETO DE INTERVENÇÃO SÃO CORPORIFICADOS

O projeto interdisciplinar “Sexualidade: tecendo histórias” foi executado em 2016, em meio a um cenário nacional marcado por vários episódios de intolerância e violência, envolvendo mulheres e os movimentos LGBTQI+¹ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexuais). As informações sobre esses casos, que chegavam aos alunos por jornais e redes sociais, centralizavam as rodas de conversas nas salas de aulas, nos corredores da escola. Esses tantos outros currículos políticos e culturais que não estão na escola, mas que anunciam o que somos e como somos. Os estudantes traziam essas informações, manifestavam sua posição e argumentavam o porquê de seus julgamentos. Em alguns momentos, o debate transformava a escola em uma arena, os ânimos ficavam acirrados. Começamos a perceber um espaço escolar fortemente marcado pelo preconceito e intolerância, o que nos angustiava muito.

Simultaneamente, outro contexto corporificava-se: o número de adolescentes grávidas no colégio. Essa situação tensionou ainda mais a discussão entre os professores sobre questões envolvendo sexualidades: intolerância, discriminação, homofobia, gravidez na adolescência, métodos contraceptivos e planejamento familiar. Estávamos diante de uma demanda que não era nova, mas que nos colocou em crise, fazendo com que refletíssemos sobre aquela experiência.

Começamos a nos questionar sobre a função do currículo e da escola diante do contexto que vivenciávamos. Qual era a função da escola? Como a escola poderia desenvolver ações para combater a violência contra a mulher e a homofobia? Poderia a escola trabalhar a “educação sexual” com o objetivo de conscientizar os estudantes sobre gravidez na adolescência e Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs)? Diante desses questionamentos, os professores da Área de Ciências Humanas do Colégio Polivalente de Conceição do Coité construíram o projeto “Sexualidade – tecendo histórias”, vivenciado nos meses de junho, julho e agosto pelos professores, professoras e estudantes do Ensino Médio.

Nesse sentido de questionar o currículo, pergunto-me, fazendo um retorno ao que foi planejado, se não caímos na armadilha da mesmidade, de sempre fazer o mesmo: reiterar o que se tinha como fixo, excluir em nome da inclusão. Pode ser que na tentativa de responder às mudanças sociais, a escola tenha reforçado a ideia de margem/centro, fora/dentro. Essas dicotomias incluem a diversidade, no entanto, a diferença em si, é excluída. Ao me referir sobre mudanças sociais, destaco como sempre a escola é acionada para “resolver” os

¹ A expressão indica a pluralidade das identidades de gênero. A ONU e Anistia Internacional reconhecem a sigla LGBTI como padrão. Nos movimentos sociais, é comum referência aos termos LGBTQ ou LGBTQI. O Q refere-se à tendência Queer norte-americana. O + agrega outras sexualidades não definidas pelas. Há uma variação dessa expressão de acordo com os fluxos de significação de cada país. (FERRAZ, 2017).

problemas que envolvem questões de ordem local e global sobre conflitos originados por questões étnicas e de gênero. É sempre a partir de um discurso funcionalista que a escola é reivindicada.

Não estou sugerindo, aqui, que o projeto tenha sido um fracasso, um erro, um modismo. Meu interesse consiste em fazer a crítica sobre a possibilidade de estarmos repetindo a mesma política subalterna quando se tratam de sexualidades, gênero e corpo, oferecendo outro enquadramento: retomar este projeto como tantos outros já vividos para analisar seus limites e, assim, desconstruir, romper com o desenho disciplinar que legitima o diferente, a diferença entre. Esse desenho é reducionista, comparativo e classificatório de modo que a diferença é sublimada.

O problema é que responder a demandas com o artifício de legitimar o diferente é produzir lugares, ainda que a justificativa seja de garantir direitos. (TOMÈ, 2018) Nesse contexto, podemos investigar ainda sobre quais direitos alguns projetos escolares se dispõem a debater: pode um direito suprimir outros? É possível a retirada de tema como “produção independente”² das rodas de conversa com argumentos morais e religiosos? Em que medida o jogo político dos projetos escolares reedita com outros nomes ou outras assinaturas um mesmo *modus vivendi*? Entra em jogo também as professoralidades que interferem diretamente no que é feito na escola.

No projeto “Sexualidade - tecendo histórias”, foram planejadas rodas de conversa e oficinas com o intuito de discutir sobre as questões que envolvem gênero e sexualidades, a violência contra a mulher, a homofobia, gravidez na adolescência e prevenção de doenças (IST’s). Para o aporte teórico, recorreremos a Guacira Lopes Louro (2001). Escolhemos como material didático para as oficinas, os textos de apoio distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC), mas produzido pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2011).

O projeto desdobrou-se em quatro oficinas: O que é sexualidade; Gênero e sexualidade (Anexo A: Oficina 1 - um conceito chamado gênero); IST’s- eu me cuido (Anexo B: Oficinas 1 e 3); Gravidez na adolescência (Anexo C: Oficina 4 - Estou grávida/grávido, e agora?) Além das oficinas, vivenciamos duas rodas de conversa: O que é ser mulher? e Violência contra mulher. Para sua conclusão, realizamos uma roda de conversa no Centro Cultural de Conceição do Coité, com o professor do Campus XIV/ UNEB, Kleber José Fonseca Simões, pesquisador da área de gênero e sexualidade. Os alunos apresentaram atividades no colégio, como dança e peça teatral e divulgaram textos informativos escritos pelas e pelos estudantes sobre sexualidades, gênero, homofobia e gravidez na adolescência.

² Essa expressão refere-se à decisão de uma pessoa assumir o cuidado e/ou conceber uma criança, sem companheiro(a).

Foram forças visíveis e invisíveis do vivido durante os projetos que me provocaram, pondo-me em conflito (PEREIRA, 2016). Das forças visíveis, penso no meu próprio movimento e no movimento de docentes e estudantes para o projeto acontecer. No acontecer das oficinas e rodas de conversas, as narrativas curriculares de estudantes e docentes sobre as questões discutidas projetavam-me horizontes e pontos de vistas que me faziam querer entender como as coisas do mundo chegavam até essas pessoas, de que forma e o porquê dos discursos. Eu queria compreender as tramas que envolvem nossas ideias, perspectivas. “*A escola é espaço para ensinar conteúdo e educação sexual é função da família*”, segundo uma estudante do 2º ano de Ensino Médio. “*Eu até tenho amigos gays e respeito à escolha deles, mas a escola não tem que discutir isso*”, disse uma estudante. “*Se fosse meu filho (filho gay), batia nele, quebrava a cara, arrebatava até virar macho*”, fala um estudante. Referindo-se a uma relação homoafetiva, uma professora comentou: “*se fosse um casal normal ninguém estranharia*”.

O que pensar sobre isso? Como interpretar que em meio a tantas experiências sobre sexualidades explodindo nos corredores da escola não se pode falar sobre isso? - onde o próprio espaço escolar institucionaliza e produz as identidades de gênero. Por que não falar de gênero e sexualidades em um espaço em que olhares e falas marcam limites sobre corpos e experiências? É possível uma “educação sexual”? Pode o desejo ser domesticado? Como questiona Britzman (2001). Se pode, por que os estudantes estão se “pegando” nos banheiros, nos corredores e no pátio da escola? Que leituras podemos fazer se analisarmos o quanto o currículo é “desorganizado” quando as estudantes engravidam? Ou como fazemos outros arranjos para que elas possam cumprir o ano letivo? Ampliando essa questão poderíamos indagar que fluxos de sentidos são criados no currículo sobre as grávidas adolescentes da escola. O que é dito para e sobre elas? Logo, essas questões são estruturais no currículo. O que está em jogo na ideia de educação sexual é uma política para estancar o fluxo de significados que essas situações produzem.

Compreendo como esse quadro de referências é normativo, polarizado e tem uma matriz heterossexual como ponto de partida, isto é, tem como norma uma relação mútua entre gênero, sexualidade e sexo. De modo que alguém biologicamente fêmea por possuir vagina deve nesse sentido, não só apresentar traços “femininos”, como também sentir desejos por homens. A cultura heterossexual institui e constitui os discursos heteronormativos³ que “são mecanismos de interdição e controle das relações amorosas de pessoas do mesmo sexo” (MISKOLCI, 2007, p. 6).

³ Discursos heteronormativos são produzidos dentro de uma cultura heteronormativa. A heteronormatividade é um termo criado em 1991 por Michael Warner. Institui e constitui uma ordem social na qual heterossexuais, homossexuais e outras experiências sejam organizadas de acordo com a heterossexualidade. (MISKOLCI, 2007)

As narrativas citadas são falas que ouço repetidamente em outros lugares e que me incomodaram durante o projeto. Um incômodo que cresce a cada leitura que faço ou quando observo a minha volta todos os corpos com os quais vou me esbarrando e sobre os quais as análises heteronormativas produzem inteligibilidade.

Corpos sem inteligibilidade social. O inteligível é aquele que vive dentro de uma cadeia de reconhecimento (BUTLER, 2018), de acordo com os padrões sociais vigentes. Pessoas que não se “desfazem” para fazer parte desse projeto são tratadas como abjetas. A abjeção está relacionada a um conjunto de prática que envolve inclusive, a linguagem, de não dar inteligibilidade às pessoas cuja diferença não é alcançável pelo referencial que o outro possui. Por exemplo, quando o estudante diz “que se tivesse um filho gay bateria até virar macho”, quer dizer que estamos frente a uma pessoa que a moldura referencial não compreende um corpo, uma forma de existir não conformada com seu horizonte de mundo. É desse lugar que se produz a violência física e moral contra os “viados”, as “sapatonas”, as pessoas trans, como aponta Bento (2017).

2.1 O QUE SÃO PROFESSORALIDADES?

Esse conceito foi uma referência constante na análise das narrativas e construção de informações, porque diz respeito a como nos tornamos professoras e professores, por isso o questionamento de Pereira (2016): “como se vem a ser professor”? Para conhecer os caminhos percorridos, se revisita memórias e experiências para encontrar as pistas, as marcas que produziram subjetividades que desenharam o fazer nessa itinerância.

As professoralidades são movimentos que surgem das relações cotidianas nos encontros e desencontros com colegas, professores, colegas de trabalho, práticas curriculares, memórias, referências, documentos institucionais, agências governamentais e curso de formação. Mais que isso: envolvem outros atos, outros acontecimentos fora dos muros da escola, negociações conosco com o que é externo a nós. Assim, falar sobre professoralidades nesse trabalho é revistar também minhas memórias a respeito do que foi dito por professoras e professores durante o projeto interdisciplinar em 2016 e como isso me afetou. Naquele momento, as marcas, os estereótipos das professoralidades acionadas colocavam-se em negociação com que estava sendo feito e dito.

Quando se trata de professoralidades, não se pode pensar em uma identidade plena, completa e fechada. Os movimentos citados provocam ações que não se repetem. Se considerarmos que lidamos com sujeitos que são a diferença e que, por conta disso, produzem várias demandas, é impossível elencar um projeto identitário. Se por um lado, uma

professoralidade mais normativa engessada pelos valores morais e religiosos foi acionada para impor limites ao que deveria ser discutido no projeto interdisciplinar em 2016; por outro lado essa mesma posição foi questionada por outras professoras. E se de forma mais radical a diferença for pensada, é plausível dizer que, entre outras professoras religiosas, a posição da professora foi problematizada. Interessante observar o quanto as visões apresentadas pelos docentes corroboram para o que Pereira (2016) nos fala sobre professoralidades.

(...) a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorporamos, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir-se a si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo padrão ou modelo. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável e que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 2016, p.35).

Vir a ser professor e professora nessas circunstâncias é um movimento de produção de subjetividades, uma produção de si. No terreno dessa produção, se cruzam dois elementos: o individual e o coletivo. Com efeito, a escola está no plano da coletividade, é visível (PEREIRA, 2016). Nós também estamos nesse plano. Quando pensamos em subjetividade, é importante dizer que esse encontro gera forças que agem umas sobre as outras, gerando ações de modo que, no vivido, somos afetados e afetamos tudo que está ao nosso redor. Partindo da minha experiência nesse projeto interdisciplinar, é possível dizer que minha professoralidade foi posta em crise. Em crise, tento caminhar por um processo de atualização.

Nesse ponto, as forças em atuação saturaram um modelo de professoralidade normativa, projetada na estabilidade. Ao trazer essa discussão, abro a possibilidade de pensar na potência do sujeito em desfigurar-se e compor uma outra figura. Há uma tensão constante nesse processo, algo que experimento e que me coloca em estado de desequilíbrio, porque quando penso em minha professoralidade, enquanto estado de contingência, me coloco no território da provisoriedade. Isso implica reconhecer que a qualquer momento posso me lançar na processualidade de me fazer e desfazer. Assim diz Pereira:

A configuração do território subjetivo, em vez de evidenciar uma intransigência, uma cristalização identitária, evidencia um estado de ser, um estado momentâneo de ser, isto é, o que dentro é, o-que-está-sendo, o-que-tem-sido e o que está fora é o que pode vir a ser, o ainda-não-sido. (PEREIRA, 2016, p.44).

Somos engendradas e engendrados por enquadramento, normas que nos sujeitam. Transformar-se em outra figura não é uma ação mágica do meu querer, mas também não significa que há apenas uma submissão consoante. A norma tem uma força produtiva, ora submete, ora produz resistência. Isso implica reconhecer a norma como uma relação ampla de poder social e que há uma ambivalência em sua produção. Saber disso não é suficiente. O mais importante, a meu ver, é buscar compreender como incorporamos as normas, como elas no sujeitam (FOUCAULT, 2017).

Uma temporalidade performática (BHABHA, 2013) como empreendimento da nova figura deve ser pensada dentro dos próprios limites para se fazê-la. Operamos em um quadro de reconhecimento. “As normas regem a formação do sujeito e circunscrevem o campo de uma sociabilidade habitável” (BUTLER, 2017 d, p.30). O que ocorre então, quando se escapa a uma temporalidade continuísta, normativa, produto dos engendramentos das estruturas sociais?

O sujeito está obrigado a repetir as normas que o produzem, mas esta repetição estabelece um campo de risco, pois se fracassamos ao restabelecer a norma “do sujeito certo”, sujeitando-nos a uma sanção posterior, sentimos ameaçadas as condições prevaletentes da existência. Todavia, sem a repetição que põe em risco a vida - em sua organização atual -, como começar a imaginar a contingência dessa organização e reconfigurar performaticamente os contornos das condições de vida? (BUTLER, 2017d, p.37).

É arriscado engendrar outra composição, é tenso, é um movimento de não se permitir ser levado, mas de deliberar-se, de interferir. Estar no entre-lugar (BHABHA, 2013), na fronteira, na zona de ambivalência; se reapropriando da existência, tensiona o vivido. O diretor, a coordenação pedagógica, os pais e os agentes governamentais reiteram o comportamento de fabricar, de condicionar e de desautorizar o outro e são estes elementos que constituem esse novo território. Digo novo, sob olhar de Deleuze e Guattari (2010) em que a figura nova se situa: territorializar, desterritorializar e reterritorializar.

Trata-se nesse movimento de uma condição de figura tomada pela ordem/desordem para ser algo que não vinha sendo. Assim, as professoralidades não podem ser pensadas como uma conservação. A partir do que vivemos na escola, exercitamos um constante movimento de vir a ser (PEREIRA, 2016). Estamos nos desterritorializando e reterritorializando, se fazendo e se desmanchando.

De acordo com Guattari (1992), há subjetividades que aderem confortavelmente a normalizações, centralizada em torno de um estereótipo, de modelos. Para essas subjetividades, a estabilidade perfaz sua ambição. Não há espaço para acontecimentos que perturbem uma ordem dada. As instituições sabem produzir bem esse tipo de subjetividade,

aliás, no processo de subjetivação que produz o sujeito, o projeto é “coibir toda ação criativa e inovadora, que dentro dessa lógica, abalaria a estrutura”, como aponta Pereira (2016, p.116).

A questão é considerar estes projetos de subjetividade para compreender quais professoralidades são acionadas para pensar a proposta de Intervenção ambicionada para os docentes da Rede Estadual de Educação e como isso ressoa nas práticas curriculares que, por vezes, também afetam a produção de subjetividade dos estudantes. É possível permanecer, é uma opção inclusive de continuar em uma performatividade docente institucionalizada que cumpre a função de “um dador de aula” (PEREIRA, 2016), aquele que segue as coordenadas didaticamente para obter resultados, notas, cujo desempenho limita-se a ser um planejador de ações para os estudantes seguirem, fazendo da sala de aula um espaço de redução, um lugar onde prevalece o processo instrucional e o controle do outro.

2.2 OS ESPAÇOS CURRICULANTES QUE CRUZAM O PROJETO INTERDISCIPLINAR, A PESQUISA E O PROJETO DE INTERVENÇÃO.

O pensamento de espaço curricular opera sob a imbricação entre o currículo pedagógicos, prescritivo com o currículo experienciado fora dos espaços formais educativos. Trata-se de analisar como os diversos discursos que permeiam os espaços complexificam o que se pensa sobre currículo no esteio de produção de significado e de negociação no qual as relações de poder produzem confrontos de sentidos e formas de viver.

O que apresento como espaço curricular é o entre-lugar (BHABHA, 2013), as margens culturais deslizantes produzidas da interação entre Conceição do Coité, Uneb e Colégio Polivalente. As questões movidas dessa relação são a base para entender o currículo como um lugar que vai além de programas disciplinares, mas que também não se resume a uma visão particular de mundo.

Convém assinalar que tomar como espaço curricular a interação desses lugares é compreender que o processo formativo do sujeito está atrelado ao processo de aprendizagem escolar a as experiencias vividas e que, este último elemento, interfere na forma com as pessoas compreendem o mundo e a si mesmas. A questão relevante nessa abordagem diz respeito a pensar que a formação não se limita a um conhecimento sistematizado pelo currículo do Estado, mas a esse movimento de experimentar o vivido mediado também por relações estruturais, interesses e decisões.

Acrescentemos que adicionar a ideia de espaço curricular pressupõe compreender que esse cenário está ligado a um processo inacabado que envolve um movimento dialógico entre o didático e a nossa relação com seleções de conteúdo. Para além

disso, o espaço curriculante é dialógico pois se dá em um movimento de partilha com outras pessoas envolvidas, desta forma, criando uma dinâmica relacional.

2.2.1 Conceição do Coité

Conhecer é o que nos permite transitar de um espaço para outro. Os relatos produzem imagens, assim, meu relato, como diz Certeau (2014, p. 182), será o nosso transporte coletivo para viajar por Conceição do Coité. O município possui 68 mil habitantes e área de 1.086.224 km². Está localizada no estado da Bahia e mesorregião do Nordeste, na microrregião de Serrinha, incluído no Polígono das Secas. Se destaca por ser um polo de produção e comercialização da cultura do sisal, apesar do declínio da produção a partir da década de 1980. Há vários fatores que explicam a queda da produtividade: redução da produção e da produtividade, queda no preço da fibra no mercado internacional, o uso incorreto dos campos de plantio e abandono dos trabalhadores rurais dessa cadeia de produção que, historicamente, foram explorados com crise ou sem crise na região do sisal. Aliás, a crise na produção serviu de justificativa para a redução do rendimento desses trabalhadores seja por dia de trabalho ou por produção.

Essa estrutura de exploração das trabalhadoras e trabalhadores nos motores (locais onde há máquina de desfibrar) de Sisal e nas Batedeiras gerou enriquecimento de alguns grupos, forjando um território economicamente desigual, governado nos moldes do coronelismo por uma elite agrária e oligarquias familiares que ocuparam as instâncias dos poderes públicos em Coité até 2013, quando Francisco de Assis Alves dos Santos, filiado ao Partido dos Trabalhadores, vence a eleição municipal e se reelege em 2016. Ele rompe com 20 anos de gestão entre os partidos Democratas (DEM) e o Partido Progressista (PP) e inaugura um governo mais próximo dos movimentos sociais urbanos e rurais, inspirado no modelo de gestão participativa e de transparência baseado no modelo de Democracia Social.

Compreendo que é partir dessa construção política que surge o slogan da gestão: “Governo da Gente”. Tomemos como exemplos dessas aproximações, os acordos firmados com o Revolution Reggae – entidade popular que surge em 2003, agregando os moradores das comunidades periféricas com o objetivo de disseminar o reggae e de discutir as questões étnicas e de gênero que atravessam o espaço coiteense. Outra ação importante que aproxima o governo dos movimentos populares é a parceria com o Centro de Promoção da Educação, da Cultura e da Cidadania (CPECC).

Posso dizer que esses acordos possibilitaram mais visibilidade dos grupos, deslocando seus espaços de aparecimento (BUTLER, 2018), fazendo uma ruptura na hegemônica forma

de aparecer e de ocupação. É fato que esses movimentos eram relegados e limitados a periferia como são até hoje, no entanto, a partir do conceito espaço-tempo de negociação, outros jogos políticos se corporificaram, possibilitando a ocupação. Assim, faz sentido quando Butler (2018) afirma que “nunca a inclusividade é completa, mas para o quais, a luta é permanente”.

O modo como faço esse relato espacial é uma atualização de alguns locais, outros não. No campo simbólico, alguns espaços anunciam uma potência maior quando o que está em jogo é a forma como vivo nesses locais. “A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita as trajetórias da fala” (CERTEAU, 2014, p. 166) e tem implicância direta com meu olhar, com espaços possíveis, transitáveis e interditados, significados por mim.

Há um espaço em Coité que tem uma significação política marcada pelos movimentos de rua cujas questões reivindicam os direitos à vida. Chamado de Praça Dr. José Gonçalves, conhecido por Praça da Babilônia, este espaço público que anima as manifestações culturais e políticas da cidade foi revitalizado em 2015, como consequência se transformou em um lugar de encontros de várias tribos que compõem a população. Caracteriza-se como um espaço de negociação do aparecer (BUTLER, 2018).

A potência da praça está associada a redes de apoio que possibilitam os movimentos sociais aparecerem. O que estava interdito torna-se vetor de outras forças; permite outras rotas, novos significados; entrelaçam vários currículos de vida. O espaço público, nesse sentido, é reivindicado em seu caráter de público, onde todos podem transitar e aparecer. O que ocorre é uma reconfiguração desse espaço. Quando os grupos tomam esses espaços, ele funciona como local de contestação sobre as formas legitimadas de poder.

Figura 01 - Praça da Babilônia.

Fonte: <https://www.calilanoticias.com> > Bahia/ Acesso em: 01/05/2018

Outro poder performático entra em disputa, legitima-se aí o “entre” lugar. Um lugar pulsante, onde a diferença reivindica esse espaço. Quando me refiro à diferença, estou pensando nas ocupações feitas pelos corpos empoderados dos capoeiristas que se apresentam nesse local e que também é tomado por rodas de conversas sobre feminismos em seus diversos desdobramentos, por encontros de trabalhadores rurais, além de grupos religiosos



que se deslocam do seu espaço privado - as igrejas, os terreiros - para manifestarem suas crenças no local.

Se descrevi Coité como espaço de nosso fazeres, é interessante pensar nas condições desses fazeres. Me aproximo de Foucault, para discutir a mão dupla desses fazeres. Isto está associado às relações de poder e sua distribuição. O poder é performático, de um jeito ou de outro. Ele age, seja para normatizar, enquadrar, policiar ou para transgredir, deslegitimar algumas formas de poder para oferecer outras legitimações.

Podemos, então, voltar nosso olhar nessa direção para os movimentos feministas coiteenses. Escolhi esse recorte, porque há um diálogo com os objetivos deste estudo. O que tento fazer é articular todos esses currículos em uma rede. Quando me refiro à rede, trato de cruzamentos de vidas entre esses espaços e como isso ressoa na forma de praticarmos.

Nessa direção, aponto a COAFES (Cooperativa dos Agricultores Familiares e Grupos de Empreendimentos Solidários) é uma cooperativa que conta com uma Secretaria para Mulheres, atuando em parceria com o Sindicato Rural e volta-se para a reivindicação dos

direitos das mulheres rurais relacionados ao acesso à terra, a segurança alimentar e agroecologia. Outro coletivo feminino importante em Coité é o grupo de mulheres do Revolution Reggae, cuja sede fica no bairro dos Barreiros, um lugar periférico da cidade. Esse coletivo promove, desde 2005, rodas de conversas e intervenções nas comunidades periféricas, objetivando o enfrentamento da violência contra mulher. Nas rodas de conversa, as temáticas são o feminicídio, a lesbofobia e homofobia, além do racismo estrutural.

Em 2018, surge outra aliança política para reivindicar condições de vida mais suportáveis para as mulheres - o Coletivo Mariele. O nome do coletivo é uma referência à vereadora Mariele Franco do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), do Rio de Janeiro, assassinada em 2018. O corpo de Mariele assassinado é o corpo que agrega todos os corpos sem reconhecimento, os corpos matáveis por uma performatividade de poder machista, racista, sexista, homofóbica e branca.

O corpo de Mariele é o corpo de todas as mulheres que sofrem violência em Conceição do Coité. Não é possível, neste estudo, não historicizar e politizar as questões de gênero onde a pesquisa acontece. Aliás, essa parada obrigatória de nosso caminhar por Coité cruza diretamente com o próprio projeto político desta pesquisa. Não foi uma parada meramente cultural, como diria Butler.

Todos esses elementos que interferem na vida social da cidade se cruzam em todos os espaços, compondo-os, animando-os. Há uma relação de forma formante, de movimentos de saberes-fazer (ALVES; FERRAÇO 2015) se retroalimentando. Esses atravessamentos fazem e anunciam currículo - currículos de vida, teorizados nas ruas, na academia, nos espaços da Educação Básica, nos noticiários, nas conversas de bares e em todos os espaços.

Nesse contexto de afetações, o alinhamento diz respeito ao fato de que muitos estudantes não vivem apenas o currículo escolar. Nossas e nossos estudantes participam dos grupos citados. São esses estudantes que ocupam as ruas, a praça Babilônia para reivindicar, denunciando as precariedades que vivem. Quando as questões de sexualidades e gêneros entram no debate na escola, percebemos o protagonismo maior desses estudantes. O currículo desses coletivos dos quais os estudantes fazem parte disputam espaço no currículo escolar, cruzam-se, desordenam-se e produzem novos movimentos.

2.2.2 Colégio Polivalente de Conceição do Coité

O Polivalente foi fundado em dezembro de 1971, através do empréstimo da Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional. É um dos maiores e mais antigo colégio da cidade. De acordo com Lopes e Macedo (2010), podemos dizer que essa política

serviu para a assimilação do currículo instrumental norte-americano de viés funcionalista. Um currículo que é familiar, haja visto que me recordo das disciplinas de “Administração para o lar” e “Técnicas empresariais” quando estudava o antigo Ginásio, atual Ensino Fundamental II. Acompanhando as transformações das políticas públicas curriculares, o Polivalente atualmente caracteriza-se como um Colégio de Ensino Médio Regular, além de ofertar Educação para Jovens e Adultos (EJA).

O interessante de falar sobre o Polivalente é marcá-lo como lócus onde começou esta pesquisa. Como dito, o projeto desenvolvido em 2016 me introduz no campo da pesquisa sobre currículo e sexualidades. É neste espaço vivido por mim que transitam as questões observadas nesta pesquisa. É onde exerço minha professoralidade, inclusive é onde começo minha formação profissional formal institucionalizada, quando concluo em 1997, o Curso de Magistério do 2º Grau. Isso permite ver e rever como me movo nesse espaço, me produzo ou de como fui produzida dentro das práticas desse lugar.

Além disso, o Polivalente foi e é significado como uma escola que manteve uma posição de questionamento sobre as estruturas sociais da cidade, possibilitando situações e experiências que deslocaram olhares sobre o mundo, a sociedade. Os movimentos de greve fecundados neste local, o trato com as questões étnicas, de desigualdades produziram maior visibilidade do Colégio.

É importante sublinhar o contexto político e cultural do Colégio. Precisamente isso reflete a estratégias de movimentos dos decentes, o que nos coloca nas circularidades de discursos e de negociação de poder. Embora tenha sido forjado por um currículo norte-americanos, como dito, o corpo docente do Colégio foi constituído de professores menos conservadores, com tendência ideológica mais de esquerdas. Por outro lado, por ser um espaço escolar público, garantiu mais acessos às camadas mais pobres da população. De modo que é possível afirmar que os valores introduzidos perpassaram por projetos e práticas educativas quase sempre pensando em rupturas do que se considerava com uma estrutura social de exclusão e de legitimação de uma norma.

Isso significa dizer que nas práticas curriculares gestadas nesse espaço, os elementos de propostas formais e isso inclui dizer que temos nesse campo discursos curriculares tanto tradicionais quanto críticos, estiveram de acordo ou desacordo com as professoralidades que foram produzidas no e por este espaço.

Pode-se dizer então que prevaleceu uma ambiência onde combinações entre normas, historicidade de seus sujeitos e circunstância puseram em movimentos estudantes e professores e professoras e, por consequência, modificando, produzindo outros saberes, estabelecendo outras negociações.

No entanto, as contradições e tensões desse movimento são realçadas não apenas porque entram em coalisão com modelos regulatórios, mas porque alavancar um projeto emancipatório embora pareça coerente, é em sua natureza regulatório e fixo.

Assim, estamos falando de um lugar em que a diferença põe em crise e rasura tanto um modelo de educação burguês, branco e heteronormativo que historicamente foi institucionalizado no Brasil, quanto um projeto de escola com princípios claros de emancipação das minorias tendo como base a igualdade e a justiça econômica e social, mas que vai criando misturas de práticas, de saberes, de acordo com as possibilidades de agir que surgem.

Penso que o mais complexo quando escrevo sobre minha professoralidade é resistir a aderência ao projeto emancipatório de pensar a escola pública. Estudei em escola pública. Fiz faculdade pública e carreguei enquanto aluna desses espaços tanto na Educação Básica quanto na Graduação esse saber, foi o que priorizei como projeto de vida tanto para mim quanto para os estudantes, mas reconheço no seu interior as contradições, principalmente no que diz respeito ao momento de filiação aos estudos pós-estruturais.

Nessa direção, não há como não destacar que o sentido que agrego a escola da Educação Básica que estudei e a Uneb dificulta uma desterritorialização para pensar a escola e a Universidade de outra forma que não seja como um meio que nos permite fazer projetos que de alguma forma no emancipam. Creio que o mais produtivo é de fato analisar pelo viés pós-estrutural o que é emancipação. Por hora, ainda é conflitante me desfazer de como significo esses espaços e isso se constitui como um lugar tenso e de contradição. Parece piegas, clichê, mas para quem teve como oportunidade o serviço público, se afastar de uma perspectiva emancipatória é mais desestabilizador do que se pode imaginar.

Passando além dessa narrativa que implica em descrever minha subjetividade, a questão básica de caracterizar a cidade de Coité, o Colégio e a Uneb como espaço curriculantes percorre a lógica de um movimento híbrido que rompe com a ideia de pureza do currículo prescritivo. Para Bhabha (2013), há uma mescla entre esses três locais que produz “entre-lugares”. De fato, a discussão sugerida entre os conceitos de espaço curricular formal, estabelecido pela escola articulada à perspectiva de currículo como o vivido em todos os espaços produz o que tentamos trazer a este texto que é pensar em lugar curricular - movimento, mesclas, misturas e contaminações que produzem mudanças psicossociais, cognitivas, culturais e políticas.

2.2.3 UNEB

O Departamento de Educação, do Campus XIV/UNEB é implantado em Conceição do Coité, em 1992. Nesses 27 anos, a Universidade exerceu um papel decisivo na formação de vários profissionais da Educação absorvidos pelo mercado de trabalho. Coloco-me nesse cenário curricular e de fato o currículo da UNEB tem influenciado minhas práticas no tocante ao seu movimento de ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão. Experimentei desde um currículo tecnicista, distante de práticas articulatórias entre a Universidade e a comunidade ao currículo que promove maior interação entre pesquisa, extensão e ensino.

O Campus XIV produz maior integração do Território do Sisal ⁴por desenvolver pesquisas e cursos de extensão, bem como coordenar projetos que articulam as cidades e agregar, em seus cursos, estudantes de todo o território. Em 2017, o Campus XIV acolhe a primeira turma de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

Há várias questões que fazem o Campus XIV caracterizar-se como um espaço curricular importante neste projeto. Primeiro, considerando o objetivo do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, o currículo acadêmico e o da Educação Básica se entrelaçam, dialoga, se contaminam. Nesse contexto, há uma aproximação entre a Universidade e a escola de modo que não há uma dicotomização entre teoria e prática, uma vez que há um Projeto de Intervenção planejado com base em uma pesquisa realizada com professores da Educação Básica a ser oferecido a essa comunidade. Desta forma, todas as pessoas da pesquisa compuseram um espaço narrativo dialógico.

Nesse contexto, penso que a questão é: “somos docentes em formação trabalhando com a formação profissional de outros que, por sua vez, trabalharão com a formação geral de outros” (...), como pontua Pereira (2016, p. 47). Para Domingues (2018, p.112), isso ocorre “mediante uma proposta baseada em uma dimensão ‘tripartite’ voltada para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa” na qual a Universidade cumpre sua finalidade: ‘relações implicadas com os contextos que estão inseridos’. Ela complementa:

É essencial, portanto, que as universidades garantam características inovadoras e ousadas aos processos de formação e que assegurem dos estudantes com os contextos sociais que o cercam, potencializando a participação das comunidades interna e externa na construção de seus projetos políticos pedagógicos. (DOMINGUES, 2018, p.13).

⁴ O Território de Identidade do Sisal está localizado no nordeste do estado da Bahia e abrange 20 municípios baianos, dentre eles, Conceição do Coité. De clima semiárido, sua principal lavoura é o sisal. O Território foi homologado pelo Colegiado do Territorial do Sisal em 25 de setembro de 2003, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário/Sistema de Informações Territoriais (MDA) e através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável dessa região carente de políticas públicas governamentais. (SDE, 2016).

Em segundo lugar, o Campus XIV é parceiro do Colégio Polivalente em outros projetos. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um exemplo. Durante o projeto Sexualidade: tecendo histórias, os estudantes e as estudante do PIBID contribuíram com reflexões sobre os estudos feministas, apresentando suas referências teóricas e sugerindo ações.

Convém sinalizar que muitos de seus estudantes fazem parte do Grupo de Leituras e Estudos Interdisciplinares sobre Gêneros e Sexualidades (GLEIGS)⁵. Isso nos permitiu ter acesso a pesquisas acadêmicas que versam por um debate mais plural, porque o grupo acrescenta ao seu roteiro de estudo uma perspectiva de discussão de gênero não isolada, mas marcada pela etnia, classe, localidade e diferença geracional.

Os diálogos com professores e estudantes do grupo me permitiram ver um movimento mais queer sobre as questões das sexualidades e de gênero. Eu defendo que, por exemplo, quando as pautas LGBTQI+ e as pautas feministas operam sobre essa lógica, produzem fissuras e é, a partir desses espaços, que a possibilidade de re-existência e resistência são possíveis, fecundando caminhos para formas de vida mais suportáveis para a mulher lésbica, favelada, trans etc. Essa encruzilhada entre lugar e não lugar é disputada.

Verifico nessa articulação entre Pibid, GLEIGS e o projeto mais um argumento para a Posposta de Intervenção abordada. Se a relevância desta pesquisa é a teorização do currículo da Educação Básica na academia, a rede fomentada entre o Pibid e a escola possibilita pensar como se constroem os percursos para construção de professoralidades a partir dessa experiência que ressoa não só nos estudantes do programa, mas também nos docentes licenciados, efetivos ou não da rede. Claro, estou defendendo que uma vez que o Pibid interfere nas práticas curriculares, compreende-se o quanto é importante discutir seu envolvimento no cotidiano escolar.

O que encontrei nesse recorte que faço da UNEB é o cruzamento de práticas curriculares ressoando sobre outras. Neste caso, me refiro a relevância científica de teorizar sobre o currículo da Educação Básica me aproximando das relações de poder e negociações sobre gênero e sexualidade produzidas dentro do currículo da própria Universidade. Há uma

⁵ O GLEIGS é um projeto de extensão e pesquisa que conta com o apoio institucional e político do DIADORIM (Centro de Estudos de Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade) e da Liga Brasileira de Lésbicas. Atua desde o ano de 2005, a princípio como um projeto de leitura, vinculada ao projeto “Consciência coletiva: homens e mulheres combatendo a violência contra as mulheres no Território do Sisal”. A partir do ano de 2009, o GLEIGS passa a ser um projeto de pesquisa e extensão, abrigando estudantes e docentes do Campus XIV, bem como estudantes do Ensino Médio, representantes dos movimentos sociais da Região sisaleira e demais membros da comunidade escolar. Desde 2017, o GLEIGS faz parte do grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens, constituindo uma linha de pesquisa. (OLIVEIRA, 2017).

sinalização que me parece clara sobre o entre-lugar de Bhabha (2013) uma vez que essa relação nos permite analisar as afetações que esse movimento de mistura pode possibilitar produção de novas estratégias de produção de subjetividades, produzindo outros sentidos que contestem o que se define sobre currículo, sexualidades e gênero.

No que tange a outras negociações curriculares que dialogam com a perspectiva deste trabalho, a UNEB no ano de 2018, de acordo com decisão do Conselho Universitário (CONSU) aprovou a ampliação do sistema de cotas para estudantes transexuais, travestis e transgênero. Cotas acirram os debates sobre Educação. Os críticos mais ferrenhos argumentam que é uma política de vitimismo. Soma-se a esse discurso para desqualificar a política de cotas, a ideia de meritocracia. No entanto, pesquisas mostram que muitos estudantes da Educação Básica trans, travestis e transgêneros evadem ou repetem o ano por faltas devido à violência que sofrem na escola.

Acrescentei ao roteiro da pesquisa exploratória um levantamento sobre evasão de estudante LGBTQI+ da escola. O objetivo era expor a pesquisa para os docentes. No entanto, não acessamos o material porque se o objetivo era marcar como a escola é um local hostil para aqueles que não estão consoantes com a norma, provocando evasão ou casos de violência, as declarações dos docentes sobre as experiências dos estudantes, informavam-nos desse contexto.

É pertinente dizer que durante o levantamento desses dados, constatei a escassez de pesquisa sobre evasão e casos de violência de gênero nas escolas. Os dados mais recentes que encontrei são da Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil em 2016 intitulada de “As experiências de adolescentes e jovens LGBT em nossos ambientes educacionais”. A pesquisa foi apresentada na Comissão de Legislação Participativa da Câmara dos Deputados. O relatório foi elaborado pela Secretaria de Educação da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT).

Os dados da pesquisa dizem que ao todo, foram entrevistados 1.016 estudantes LGBT de 13 a 21 anos que frequentaram a escola em 2015. Os dados foram coletados entre dezembro de 2015 e março de 2016 pelas mídias sociais: Instagram, Facebook e Twitter e por e-mail. A maior parte deles estuda em instituições públicas (73,1%). Os demais estudam em escolas religiosas (6,5%) e outras instituições privadas (20,4%). Os estudantes não foram identificados, pois trata-se de uma pesquisa anônima. De acordo com pesquisa divulgada 73% dos estudantes foram agredidos verbalmente e 36% foram agredidos fisicamente por causa de sua orientação sexual.

A ausência de pesquisas sobre as experiências de nossos estudantes LGBTQI+ sobre os casos de evasão escolar, me fazem questionar como o Estado, o MEC pode contribuir para institucionalizar a homofobia nas escolas brasileiras.

Assim, as cotas perpassam a análise política de como as instituições governamentais podem elaborar novas formas institucionais para contestar as condições de precariedade induzida e garantir a entrada desses grupos na Universidade. Considerando a ideia de trajetória, se a escola é homofóbica e não garante a segurança dos estudantes, é possível dizer que os estudantes LGBTQI+ neste espaço são vulneráveis, logo as redes sociais que sustentam as condições de vida se mostraram produtoras de precariedades.

Claro, toda vida, como afirma Butler (2017a, p. 46), é “por definição precária: podem ser eliminadas de maneira proposital ou acidental: sua persistência não está de modo algum garantida”. Vivemos uma precariedade individual e social. E no social essa precariedade é distribuída de forma desigual. O que nos coloca em outra questão: as cotas podem ser compreendidas como uma forma de justiça frente às condições de exclusão, vulnerabilidade e precariedade das formas de viver.

Essa questão envolve também relações de poder e saber de quem governa as instituições de modo que podemos pensar que cotas, como meio de fazer justiça, depende muito das formas de ver de quem opera essa política, literalmente, depende de quem está no poder. No terreno das relações de poder e saber, é desta forma que ocorrem as negociações curriculares. Contudo, aceitemos que por hora, as cotas para trans, travestis e transgêneros respondem a demanda por justiça para garantir mais acessos à Universidade desses grupos que são, historicamente, criminalizados e patologizados pela performatividade de gênero que escolhem aparecer. Assim, as fissuras vão surgindo, novas rotas se abrem, forjam outras negociações, a diferença anima e movimenta outros espaços.

3. METODOLOGIA: MOVIMENTOS TEÓRICOS-FILOSÓFICOS DA PESQUISA E DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

3.1 TRILHAS, COMBINAÇÕES E ACONTECERES

Neste texto, me proponho a descrever os caminhos metodológicos para interpretar e compreender de que forma as professoras e professores das redes Municipal e Estadual do município baiano de Conceição do Coité, em 2018, agenciaram subjetividades nas

negociações curriculares diante de performatividades que envolvem corpo, gênero e sexualidades. Essa pesquisa percorreu os caminhos da experiência, do cotidiano escolar, do currículo, dos relatos dos docentes. Além disso, a minha experiência como professora do Ensino Médio é um referencial constante. A imbricação desses elementos produziu os dados analisados. Os dados e as informações construídas possibilitaram o desenho do Projeto de Intervenção.

Esse roteiro de pesquisa é balizado pelos estudos pós-estruturais e queer, compreendendo o conceito pós-estrutural de sujeito. É posto em crise esse sujeito preso a metanarrativas, que envolvem a humanidade - um sujeito autossuficiente, estável no modelo cartesiano-humanista. Em Pimentel Júnior (2019, p. 71), esse sujeito tombado por esses aspectos é:

(...) ser envolto por estruturas estáveis, às quais o pensamento do/sobre o ser deveria recorrer sempre que se pense esse próprio ser para firmar-se em certezas, para firmar-se em um solo fundamental. O sujeito centrado, por ser um construto possessivo, marcado pela gana de controlar e concluir a sua própria experiência de mundo com outros, acaba tornando-se uma imagem fixa, um construto identitário ideal.

Uma pesquisa pós-estrutural assinala a preeminência de discutir as questões desse estudo sob um viés historicizado, politizado e culturalizado. Aqueles que escolhem caminhar pelos estudos pós-estruturais assumem os riscos, as dificuldades em tentar romper com o racionalismo técnico e funcionalista, com a ambição de verdades absolutas. Abrem mão de um pensamento cartesiano que separa sujeito/objeto, se deixa questionar pelo “como”. Sustento que passar pela interpelação do “como” contribui para analisar a complexidade dos processos de produção de significados. É nessa perspectiva que abrimos mão de perguntas puramente técnicas, que, em muitos casos, nos conduzem a definições generalizadas e precisas.

Colocar-se no campo empírico pós-estrutural é contrapor-se ao circuito fechado para pensar as relações de saber/poder acerca de como o objeto de pesquisa é construído. É sempre interrogar sobre as teorias produzidas e se situar também no limiar da desconfiança sobre as negociações com o campo da pesquisa que envolve o saber e o poder. “A teoria somente nos ajuda a sistematizar, a entender alguma coisa, a interpretar” (BENTO, 2017, p.134).

Caminhar nas pesquisas pós-estruturais é assumir a posição de contestar o pensamento abissal - de abismo, profundezas distâncias, dicotomias, colonização (PARASKEVA, 2018). O pensamento abissal é colonizador, hegemônico e excludente. Elege de acordo com sua matriz de significado, os reconhecíveis e não reconhecíveis. É um poder que tem, em sua

performatividade, a subalternização. Para Paraskeva citando Santos (2007), o pensamento abissal é:

(...) num sistema de distinções divisíveis e invisíveis, sendo os invisíveis fundamento das visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o inverso do “outro lado da linha”, a divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como não existisse. (PARASKEVA, 2018, p.43).

Aventurar-se no pós-estrutural é mover-se por um território novo - o da desconstrução sobre narrativas que tem como base a fixação de significados e construção de identidades. É desmontar os conceitos universais, polarizantes e inquestionáveis. É caminhar com Jacques Derrida (2003; 2014) e Michel Foucault (2017), situando numa virada linguística. Esse movimento refere-se a uma filiação filosófica de compreender que a linguagem é que o media o nosso acesso ao mundo; é o que faz o mundo/ser. A linguagem é performática, produz o que anuncia. Aceitar que a linguagem é performática é reconhecer seu poder de produzir situações ou de acionar um conjunto de acontecimentos. Sobre esse poder de fazer da linguagem, diz Butler: “a questão não é apenas que a linguagem atua, mas que atua de forma poderosa” (2018, p. 35).

Para discutir gênero e sexualidades, empreende-se um procedimento mais sensível, uma linguagem não encapsulada, não binária e polarizada. Aqui falo pela minha experiência tanto na linguagem oral como escrita. Somos mediados pela linguagem e “no jogo político do conhecimento e do poder, não se pode permitir distorções e distração. Prática é convicção e o foco é muito na prática” (HARAWAY, 1995, p.10). Logo, o escrutínio sobre o que escrevo e o que falo tornou-se uma prática constante para que eu possa encarnar essa virada linguística. É dessa prática constante de vigiar a linguagem que me pego pensando se escreverei **os** ou **as** e qual melhor expressão pode ser combinada de modo que não se repita uma linguagem estrutural, binária e sexista.

Se a linguagem tem o poder de nos fazer, minha performatividade linguística dizia muito de um sujeito normativo, positivista, ávido por certezas e totalização. Numa casualguagem (GADAMER, 2015) funcionalista, racionalista, dicotômica e teleológica, vivendo em uma lógica heteronormativa. Esse relato que faço me aproxima de Butler (2017): descrever o sujeito como categoria linguística, uma estrutura em formação é importante para compreender minha ambição de conceitualizar a linguagem como um fenômeno não estável e não estrutural.

Assim, procuro me refazer linguisticamente, tentando me mover para outra casalingagem, mais leve, mais colorida, caleidoscópica, mais “Queer”. Adiciono a palavra sexualidades no plural. Queerizar, nesse contexto, é aceitar a transitoriedade, os improvisos, os escapes, o não lugar, os atravessamentos, a não fixação de significados. É admitir que não é possível nomear, dar lugar as pessoas, às suas experiências. O Queer é combinação, mistura, criação, poesia, libertação, contestação. É multiplicidade e hibridismo. É uma re-existência reivindicada. É o político e cultural. Político, porque é a negociação que envolve a existência e cultural pela disputa do significado que produz.

Para essa operação linguística, convém citar Derrida (2014). De acordo com o autor, a identidade deve ser pensada como *différance*. Ao utilizar o *a* no lugar do *e*, no neologismo da palavra francesa “*différance*”, extraída do verbo latino *differre*, Derrida adiciona não somente a polissemia, mas introduz a própria diferença. Estou pondo em xeque a partir de Derrida, os limites de significação impostos quando fazemos uso da palavra sexualidade no singular. Sexualidades expõe todo o jogo das diferenças; dialoga coma ideia de transitoriedade e de não determinação. As experiências sobre sexualidades irrompem a todo momento, no intervalo, nos escapes.

No jogo de sentidos que esse signo projeta, está sempre um outro a surgir, aquele que nunca é idêntico, de modo que se trata, então, de rasurar uma identidade única que o singular produz. Sexualidade como dispositivo criado (FOUCAULT, 20017) sempre operou sob uma diferença dialética, opositora: homossexualidade/heterossexualidade. Se defendi que não se pode explicar, representar as sexualidades, considero, então, que pluralizar é falar de rastros – o que não se deixa apropriar. Sexualidade no singular é uma diferença determinada, é o diferente. Nesse sentido, o que se experimenta nesse campo produz um jogo de remetimento, de presenças. Ao empregar a palavra sexualidades o que se coloca em questão é possibilidade de jogo de significados dessa expressão.

Derrida defende a linguagem como incompleta e aberta a significados. Se somos sujeitos linguísticos, por consequência, somos incompletos, logo, é uma tentativa frustrada lançar mão de um discurso para fixar identidades tomadas como convencionais, porque o signo não se atualiza, não faz o jogo de remessas entre os significados.

O sujeito é uma construção linguística, um devir, um processo e que, por lógica, é um lugar em constante contingência, de modo que não suporta a fixação de uma identidade, mas que se constitui na trama dos atravessamentos identitários em processo, considerando a temporalidade e a contingência que o constitui. Assim, como contestar a heteronormatividade, sem analisar a própria linguagem e a gramática nas quais a heteronormatividade é construída?

Um dos inúmeros tropeços linguísticos no decorrer da pesquisa foi ter inscrito nos títulos de alguns trabalhos a expressão “formação de professores” que substituí por professoralidades. Atentei para esse recurso depois de uma apresentação na qual uma professora do Mestrado chamou minha atenção sobre a heteronormatização da linguagem. Confesso que sair de uma casalingagem normativa produz muitas crises e incômodo.

No processo de escrita, criei uma resistência para usar as expressões “coleta de dados” por me parecer um distanciamento entre eles, as pessoas da pesquisa e eu, a pesquisadora. O nós, a interação, o “aprender com”, o saber compartilhado e a própria inspiração de fusão de horizontes no círculo hermenêutico gadameriano parecem esvaziar-se de sentidos quando recorro à coleta ou dados. Por conta disso, prefiro fazer uso das expressões produção/construção de dados e informação.

Essas questões moveram meu exercício metodológico, bem como outras inspirações que fui acionando, dentre elas, a pesquisa participante. Inspiração, porque houve um movimento de me aproximar e de me afastar de algumas concepções da pesquisa participante. Aproximo-me quando crio possibilidades de interação, quando exponho o meu horizonte de mundo, minhas leituras. Não me distancio do campo, pelo contrário, sociabilizo saberes, lanço os meus relatos, confronto o que trago como conhecimento de minhas leituras com o que vou ouvindo dos meus colegas de trabalhos - somos as pessoas pesquisadas.

Nessa produção coletiva, não há um monopólio de saber. O que se constrói é uma tessitura de saberes localizados de acordo com Haraway (1995): do docente gay que participou da pesquisa ao docente com marcas mais fortes da heteronormatividade, perpassando pelos relatos de pessoas que caminham pela multiplicidade, ambivalência e diferença presentes na discussão. O caminho metodológico escolhido é de um espaço de saberes de pessoas implicadas na pesquisa. “O saber não é policiado, mas interpretado como o conhecimento fabricado por alguém é um caminho para uma forma desejada de poder bem objetivo” (HARAWAY, 1995, p.10).

Ao mesmo tempo, não é uma pesquisa participante no sentido de dominar a realidade do outro. Há, nesse empréstimo, conotações marxistas e funcionalistas. Para os marxistas, a realidade se configura nas relações sociais de produção, numa dicotomia entre burguesia e classe trabalhadora com o objetivo político de revolução desta última (BRANDÃO; STRECK, 2006). Nessa pesquisa de inspiração participante, as identidades não são tratadas como fixas, não há uma categorização de classe e minorias excluídas ou o encaminhamento para uma luta de classes. É desse viés político que esta pesquisa se afasta.

Este é o ponto para entendermos, porque a crítica sobre estudos pós-estruturais é produzida em torno de uma suposta despolitização de lutas sociais e reduzida à esfera cultural. Butler (2016) aponta uma das críticas feitas aos estudos pós-estruturais:

(...) o pós-estruturalismo tornou-se um obstáculo para o marxismo, e que qualquer habilidade em prestar conta sistematicamente à vida social ou em fazer valer normas de racionalidade - sejam elas objetivas, universais ou ambas - é agora seriamente dificultada por pós-estruturalismo que entregou no campo da política cultural, no qual ele é tido como destrutivo, relativista e politicamente paralisante. (BUTLER, 2016, p. 230).

A construção de identidade fixa de classe e minoria é universalizante, uma unidade que não agrega as demandas de outras pessoas, não concebe a pluralidade. Não compreende as fissuras que outras existências irrompem. Assim, as mulheres, os negros, os gays, as lésbicas, as pessoas trans, os bissexuais e outras formas de viver não são legitimadas e, por consequência, suas demandas são excluídas. Desse projeto de subalternização, alguns direitos são substituídos por outros.

Despolitizar as questões de sexualidades e gênero e tratá-las como demanda “meramente cultural” é potencializar os quadros de precariedade produzidos pela violência e sujeições. “Uma nova ortodoxia na esquerda trabalha junto a um conservadorismo sexual e social, que procuram fazer com que questões de raça e sexualidades sejam secundárias em relação à questão real da política” (BUTLER, 2016, p. 223).

A comunidade LGBTQI+ não é empregada por ser discriminada pela lógica da heterossexualidade; ao mesmo tempo que há investimento publicitário de empresas para o público LGBTQI+. Consideremos também o fato de que o mercado de trabalho rejeita as mulheres ou lhe impõe relações assimétricas de poder. Logo, se as questões de gênero e sexualidades fazem a economia funcionar, certamente teremos que discordar que a luta por direitos desses sujeitos é meramente cultural; ela mobiliza outras instâncias: a economia e a política. Dessa forma, descarta-se qualquer pretensão de separar o cultural do material.

O interessante é defender que os movimentos ativistas voltados para essas questões, principalmente quando operam sob projetos de alianças políticas - assembleias de rua, como aponta Butler (2018), constroem a base da politização. “Os momentos mais promissores são aqueles nos quais um movimento social vem a encontrar sua condição de possibilidade em um outro” (BUTLER, 2016, p. 235). Logo, a contestação da perspectiva de unidade é um empreendimento para se pensar a política nesse contexto e refutar o lugar de meramente cultural.

Outro projeto do qual me afasto da pesquisa participante é o seu caráter emancipatório e de investigação comprometida com transformação social. A pesquisa participante chega ao Brasil e à América Latina, nos anos de 1970 e 1980, tendo como marca Paulo Freire e Fals Borda. A ideia de transformar pressupõe uma troca de lugares. Não recorro às características da pesquisa participante como estratégia de descolonizar para colonizar - substituir relações de saber e poder. Nessa direção, diz autor:

A pesquisa é “participante” não apenas porque uma proporção crescente de sujeitos populares participa de seu processo. A pesquisa é participante, porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória. (BRANDÃO, 2006, p.32).

O que me interessa na pesquisa participante é o seu acesso ao cotidiano, a historicidade, a interação, o diálogo, a partilha de diferentes perspectivas e expectativas sobre as questões que envolvem sexualidades, gênero e como no cotidiano escolar, essas experiências são movimentadas. É no encontro com esse território que se produz os processos de interpretação e compreensão. A questão do envolvimento e do distanciamento do pesquisador nesse tipo de investigação para “a crítica clássica compromete a possibilidade de uma avaliação mais realista do processo crítico” (GONSALVES, 2006, p.249).

Gadamer, segundo Gonsalves (2006), refuta esse pensamento quando defende que, pelo encontro com o outro, os horizontes se fundem emergindo a interpretação e compreensão do nosso ser-no-mundo. “A interpretação é um processo através do qual uma referência teórica permite dá sentido, de forma diferenciada, à informação procedentes de sujeito e objetivo diversos” (GONSALVES, 2006, p.255). A autora continua: “há um engajamento em todo ato de compreensão” (GADAMER, 1997, p.2016 apud GONSALVES; STRECK 2006, p. 256).

No tocante à questão da emancipação, os estudos pós-estruturais não a concebem como movimentos libertadores para transformação do mundo com soluções que versam pela universalização. A emancipação pensada por esse viés produz cristalizações, projetos identitários que excluem as subjetividades na medida em que caminha para uma idealidade de sujeito e sociedade.

Para os pós-estruturais, pensar em emancipação é buscar desconstruir essa instância e reconfigurá-la. Se o sujeito pós-estrutural é o sujeito da diferença – incompleto e inacabado, cambiante e fluído -, não há como unir todas as singularidades em torno de um projeto comum, logo, a perspectiva crítica de emancipação é um espectro. É possível argumentar que

a emancipação para os pós-estruturalistas está sempre em movimento, no campo da imanência (DELEUZE; GUATTARRI, 2010), porque envolve os movimentos das subjetividades das pessoas, logo, é contingente, plural, transitório e processual. Não está conectada a determinação. São os devires, as diferenças.” É por isso que há sempre muitos movimentos infinitos presos uns nos outros, dobrados uns nos outros na medida em que o retorno de um relança um nos outros instantaneamente” (DELEUZE; GUATTARRI, 2010, p. 49).

Pesquisar é uma atividade complexa. Busquei muito tempo um manual, os roteiros de como fazê-la. É nesse momento que a imprevisibilidade e a contingência se tornam marcas da metodologia desta pesquisa. Percorri um caminho de compreender onde não estava, para a partir disso, pensar o que fazer. Fui construindo a metodologia afetada por outras formas de investigar e compreender.

Não faltaram tropeços, obstáculos e equívocos epistemológicos. No entanto, a pesquisa só existe partir dessas experiências. Nessa itinerância, fui negociando a multiplicidade, encontros, desencontro e trilhas para produção de dados e de informações para sistematizar o Projeto de Intervenção.

Sobre encontro e desencontro, desafios e obstáculos, considero que um dos maiores marcadores é dizer quem sou eu nesta pesquisa, declarar minha implicância. Reconheço as implicações de uma mulher cis⁶ hétero tentar pesquisar sobre o universo LGBTQI+. Inclusive fui alertada sobre isso várias vezes, dos locais interditados para mim, para as experiências das quais eu não poderia compreender o impacto nas vidas dessas pessoas. “A pretensão de que podemos nos colocar no lugar do outro e sentir e pensar o que o outro sente e pensa é impossível” (LOPES; BORGES, 2015). Admito que esses limites expõem um texto mais cambiante e precário do que se pode esperar. Se a escrita já nos trai como afirma Pimentel Júnior (2019), mais rasurada encontra-se a minha.

No entanto, a escola é onde vivo, é meu campo existencial e essas questões a estruturam. A escola tem sexualidades. Dessa forma, sou afetada por esse contexto, ao mesmo tempo em que também influencio o que se produz nesse cotidiano sobre sexualidades. Para Butler (2018, p. 120): “a vida do outro, a vida que não é a nossa, também é nossa, uma vez que qualquer sentido que a ‘nossa vida’ tenha deriva precisamente dessa sociabilidade e já é, desde início, dependente de um mundo de outras vidas, constituídas em - e por - um mundo social”.

⁶ O alinhamento cis envolve um sentimento interno de congruência entre seu corpo (morfológico) e seu gênero, dentro de uma lógica onde o conjunto de performance ‘percebido como coerente. Em suma, é a pessoa que foi designada’ homem ou mulher, se sente bem com isso e é percebida e tratada socialmente, medianamente, juridicamente e politicamente como tal. (COLLING, 2015).

O pensamento bluteriano me autorizou a fazer esta pesquisa. Claro, adiciono uma forma de pensar outro tipo de sociabilidade na qual todos somos responsáveis por todos, levando em conta “as possibilidades e impossibilidades de nos implicar com” (DERRIDA, 2006 apud LOPES; BORGES, 2015). Tal proposição só confirma o que disse acima: pensar uma pesquisa como esta é estar aberta aos questionamentos que surgem sobre até onde uma pessoa cis hétero pode entrar no universo LGBTQI+.

É claro que entendo a construção de lugares e de não lugares nesse contexto. No entanto, se pensarmos que exercer o direito de aparecer nos coloca em risco, êxtase, preservação e, simultaneamente, exposição e destruição de nossas vidas (BUTLER, 2017a; 2018), meu corpo linguisticamente significado como feminino é alvo de precariedades projetadas a partir da política performativa de gênero.

Então, por lógica, empreender um estudo para problematizar as políticas heteronormativas na escola é uma ação articulada em torno de uma responsabilidade social de minha vida atrelada a vida dos outros. Esses outros/outras/outrxs - estudantes, professores, professoras, agentes administrativos e de limpeza - corpos que perambulam por esses espaços movimentando, dando-lhe significados, tons e cores.

Outra inspiração metodológica é a Hermenêutica de Hans-Georg Gadamer como referência para compreender os textos produzidos pelos docentes durante o Grupo de Experiência. Dos textos, intento interpretar e compreender que performatividade é acionada sobre sexualidades, professoralidades e currículos. Apoiar-me em Gadamer (2015) e em sua Hermenêutica Filosófica permitiu-me sair do paradigma da metodologia positivista onde impera a técnica - tradições filosóficas que suportavam o modelo de ciência ideal da Modernidade. Nesse esteio, o domínio do pensamento objetivador e instrumental desconsidera a experiência, a historicidade dos sujeitos.

Esses dois últimos elementos para Gadamer constroem o princípio da verdade da experiência humana - a essência da hermenêutica gadameriana. Para o filósofo, a experiência da verdade que, neste estudo, acontece pelo experimentar da obra de arte, é uma forma de filosofar. Nas palavras do autor:

Não é uma doutrina de métodos das ciências do espírito, mas a tentativa de entender o que são na verdade as ciências do espírito, para além de sua autoconsciência metodológica, e o que as liga ao conjunto de nossas experiências no mundo. (GADAMER, 2015, p. 310).

3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEORIA *QUEER*

A pesquisa me aproximou dos estudos Queer, aliás, recorri a sua natureza analítica quando discuti sobre a linguagem heteronormativa e a queerização das pesquisadas para realçar as combinações, os atravessamentos. Não quero dizer com isto, que esta pesquisa inaugura uma metodologia nova ou traz o “bing bang” das pesquisas sobre gênero e sexualidades. Contudo, o Queer contribuiu para pensar os jogos jogados do binarismo, da sujeição, da produção e fixação de identidades de gênero e nas dicotomias. O queer é um espaço ágil, de forças se cruzando, um lugar de transmutação.

Segundo Salih (2017), a Teoria Queer surgiu nos anos 1980 de uma aliança entre as teorias feministas e os estudos pós-estruturais, em um momento de reavaliação crítica da política das identidades. A Teoria Queer populariza-se no Brasil, a partir de 2001, principalmente, na área da Educação, com a publicação do artigo “Teoria Queer: uma política pós-identitária para Educação”, da professora Guacira Lopes Louro e das pedagogias queer e Currículo Queer, propostos por Tadeu Silva (LEWIS apud MACEDO; RANNIERY, 2017).

Com base em Helena Vieira (2015), em texto para a Revista Fórum:

Queer é uma palavra inglesa, usada por anglófonos há quase 400 anos. Na Inglaterra havia até uma “Queer Street”, onde viviam, em Londres, os vagabundos, os endividados, as prostitutas e todos os tipos de pervertidos e devassos que aquela sociedade poderia permitir. O termo ganhou o sentido de “viadinho, sapatão, mariconha, mari-macho” com a prisão de Oscar Wilde, o primeiro ilustre a ser chamado de “queer”. Desde então, o termo passou a ser usado como ofensa, tanto para homossexuais, quanto para travestis, transexuais e todas as pessoas que desviavam da norma cis-heterossexual. Queer era o termo para os “desviantes”. Não há em português um sinônimo claro, talvez, como propõe a professora Berenice Bento, possamos pensar o queer como “transviado”. (Revista Fórum, 2015).

Nesse sentido, a palavra queer teve um significado pejorativo, uma ofensiva às experiências sexuais consideradas desviantes pela heteronormatividade. Assim travestis, transexuais, gays e lésbicas constituíam o grupo alvo de abjeção. No campo linguístico, houve uma mudança do significado do queer. Se posteriormente a palavra queer adjetivava uma forma ofensiva, o movimento LGBTQI+ se apropria do termo, resignificando-o como política identitária.

Para os nossos objetivos, consideremos, então, como a formação discursiva nos filia a determinadas posições e, como consequência, evidencia mais uma vez a instabilidade da linguagem e anuncia o fracasso de compreender seu movimento com a ambição de algo presente a ser nomeado. Esse jogo do significado da palavra queer ratifica o caráter transitório, contingente e negociativo da linguagem. Se acrescentarmos a essa declaração, as proposições de Foucault (2017) sobre como as construções discursivas são performáticas ao

construírem os sujeitos, a questão é: como através das construções discursivas significamos o social? Convém compreender que tipo de poder está relacionado às performatividades linguísticas.

Assim, o Queer é um ato político de ressignificação, uma estratégia de politizar as relações de poder que legitimam, hierarquizam e normatizam de formas diferentes às experiências sexuais, através dos discursos instituídos. O Queer constitui uma apropriação radical de um termo que tinha sido usado, anteriormente, para ofender e insultar, e seu radicalismo reside, pelo menos, em parte na sua resistência à definição. Miskolci (2009), citando o sociólogo Steven Seidman diz:

O queer pode ser compreendido como o estudo “daqueles conhecimentos e daquelas práticas sociais que organizam a ‘sociedade’ como um todo, sexualizando – heterossexualizando ou homossexualizando – corpos, desejos atos, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais. (SEIDMAN, 1996, p.13).

Apesar de a pesquisa ter uma forte influência da Teoria Queer, observo que muitos autores vêm nos alertando para trabalhar o Queer numa perspectiva local, porque precisamos situar nossas referências da diferença dentro da própria diferença. As formas de analisar as sexualidades e o agir político, bem como as reivindicações e os processos de legitimação que possuem singularidades. O que nos faz pensar em uma leitura mais crítica de como se constroem os estudos queer no Brasil e na América Latina - onde, quando, por que e por quem esses estudos são feitos - ativistas, academicistas? Assim relata Haja de Perra:

Parece que tudo que tínhamos feito no passado, atualmente se amotina e se harmoniza dentro do que São Foucault descrevia em seus anos na História da Sexualidade e que mesclado com os anos de maravilhosos feminismos acabam no que Santa Butler inscreveu como queer. Sou uma nova mestiça do Cone Sul que nunca pretendeu ser identificada taxonomicamente como queer e que agora, segundo os novos conhecimentos, estudos e reflexões do Norte, me encaixo perfeitamente, para os teóricos do gênero, nessa classificação que me propõe aquele nome britânico para minha mirabolante espécie achincalhada como minoritária. (COLLING, 2015, p.158).

3.3 GRUPO DE EXPERIÊNCIA: CONSTRUÇÃO DE DADOS E INFORMAÇÕES DA PESQUISA

O Grupo de Experiência (GE) é a técnica de produção de dados e informação da pesquisa, além de configurar a Proposta de Intervenção. O GE é desenvolvido pelo grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagens (FEL/CNPq), do qual faço parte, no

Departamento de Educação/Campus XIV, em Conceição do Coité. Compreendo o Grupo de Experiência como uma metodologia que possibilita flexibilidade, combinações e mudanças. As adições que o pesquisador faz pelas contingências que surgem na pesquisa me moveram para diferentes métodos que permitiram produzir os dados e informações: utilização de filmes, instalação artística, música e roteiro de perguntas.

O GE é um jogo jogado com perguntas em aberto sujeitas ao olhar e questionamento de quem o faz. Porém não implica em uma política de definição. Não é uma formulação metodológica precisa, auto evidente. “Qualquer investigação é mais um conjunto de imagens mutáveis e interligadas. Uma oscilação e, por certo, uma fragilidade, que deve ser interpretada como um princípio de produção de conhecimentos” (RANNIERY, 2016, p. 337).

Recordo-me que várias vezes ao apresentar a pesquisa e o GE, pairava a desconfiança. Assim, indagavam: “Então é um grupo focal?” “É diretivo ou não?” “Onde está a contingência?” “Sim, esse GE vai dar em quê?” “E se as pessoas não falarem nada?” Essas questões perturbavam a mim como pesquisadora. Como interpretar o silêncio que também é um dado a ser compreendido?

Percebia uma postura clara de definir, de enquadrar o GE dentro dos cânones da pesquisa. Isso gerava um grande desconforto uma vez que me preocupava em dar credibilidade a este estudo. Parecia ser mais produtivo eger o GE⁷ como espaço fecundo de conflito. Buscava-se uma realocação do GE na cientificidade e na tradição “sob a condição de renunciar aos movimentos infinitos, e de operar, desde início, uma limitação de velocidade: o que é primeiro na ciência é a luz ou o horizonte relativo” (DELEUZE; GUATTARRI, 2010, p. 53). Esse contexto encarece a pesquisa no veio pós-estrutural. Lança-se um olhar de desconfiança sobre o rigor, o trato com as informações, a confiabilidade da produção. O GE se coloca em lugar de disputa das concepções de como se faz ciência.

Confesso que muita angústia surgia nesse momento. Contudo, no fazer o GE, na experiência vivida, diante da imprevisibilidade que surge, fui desenhando o Grupo de Experiência. Como dito, essa metodologia não é nova. Percorre o caminho da ambivalência no qual as pesquisas pós-estruturais se encontram. Não é uma pesquisa genuinamente participante, como também não é um grupo focal.

Se por um lado o GE e o grupo focal (GATTI, 2005) recorrem à interação, experiência, aproximação com as questões pesquisadas, o trabalho coletivo, a atividade situada e fusão de horizonte; por outro lado, o GE vai além do grupo focal porque se constitui um espaço formativo quando possibilita experiências para os professores e professoras pensarem sobre suas práticas curriculares.

⁷ Ver o Apêndice A, com os planejamentos dos dois GE's.

Na realidade, as professoralidades no GE são significadas como um exercício hermenêutico gadameriano, porque a formação é entendida como processualidade. Há um sujeito experimentando e produzindo a si mesmo através das experiências vividas. Para Larrossa (2002), as experiências, quando atravessam o sujeito, permitem-lhe novos conhecimentos, o que fomenta outras experiências. Assim, os professores e professoras do GE são sujeitos em formação. O GE funde três elementos: a arte na perspectiva gadameriana, a experiência e o cotidiano escolar.

Gadamer (2015) nos faz pensar na arte como experiência hermenêutica da verdade. Um movimento, uma conversação entre a obra de arte e seu intérprete. Daí, o filósofo afirmar que a obra de arte é um encontro conosco mesmo. Desse processo de estranhamento e familiaridade, surgem os textos que intento interpretar e compreender. Textos que perpassam a fala, transitam entre gestos, olhares, entonações de voz. O corpo é um texto. Um texto que nos declara muito sobre quem pesquisamos e sobre nós mesmos. O modo como somos e como nos relacionamos com as coisas do mundo. Por conta dessas questões, os GE's foram filmados.

Compreendendo a arte como experiência da verdade que desvela o que somos, a nossa pertença, os nossos horizontes, para o primeiro GE convidei egressos da Educação Básica, Mar (nome social⁸) e Alice, egressa do Colégio Polivalente de Conceição do Coité⁹. Produzimos o vídeo 'Sexualidades, corpo e gênero' (ALMEIDA, 2018) sobre suas experiências vividas no cotidiano escolar a partir das escolhas feitas com seu corpo e em relação às práticas sexuais. Solicitei que falassem como foi o encontro dessas sexualidades com colegas, professores e gestão. Recordo-me que ambos pediram um roteiro com perguntas.

Ao escolher apresentar esse vídeo, a intenção era tensionar as práticas curriculares heteronormativas acionadas pelas professoralidades com o objetivo político de problematizar as normatizações produzidas, de deslocá-las e de enfrentá-las, recusando qualquer pretensão de uma ciência neutra. A potência da pesquisa é mobilizar professoras e professores nesse sentido, sem pretensão de definir, formatar.

No encontrar-se na obra de arte, me fiz pesquisadora e terreno pesquisado em uma possibilidade de oposição às normatizações sobre metodologia que tendem a polarizar

⁸ Nome social é definido como a adoção/ adequação do senso de identificação do sujeito referenciando o nome que o representa, evitando a exposição desnecessária do indivíduo, o constrangimento de ser tratado de uma forma que não condiz com sua condição humana, psicológica, moral, intelectual, emocional e que não o representa. Tem por objetivo o reconhecimento social e individual. Segundo o Art. 16 do Código Civil, toda pessoa tem direito ao nome, nele compreendidos o prenome e o sobrenome. (<http://pnceu.usp.br/uspdiversidade/nome-social/>)

⁹ Os estudantes autorizaram a publicação de seus nomes.

pesquisador/ sujeito da pesquisa. Os relatos que chegavam a mim, ao assistir ao vídeo, fizeram com que eu olhasse para as minhas próprias negociações curriculares com as questões sobre gênero, sexualidades e corpo.

Foi um processo de auto interpretação para compreender minha relação com o mundo, através da minha experiência. “A arte que nos fala de modo mais imediato (...) respira uma familiaridade enigmática que prende todo nosso ser, como se não houvesse aí nenhuma distância e todo encontro com uma obra de arte significasse um encontro conosco mesmo” (GADAMER, 2005 apud JESUS, 2012, p. 51).

A obra de arte ganha seu verdadeiro ser ao se tornar uma experiência que transforma aquele que a experimenta. “O sujeito da experiência da arte, o que fica e permanece, não é subjetividade de quem a experimenta, mas a própria obra de arte” (GADAMER, 2015). Como não dialogar com esse trecho com o questionamento que fiz sobre minha negociação curricular com as experiências dos estudantes que tem uma trajetória semelhante à de Mar e Alice? Fui professora de Alice e seu relato me colocou em crise. Enquanto acompanhava a filmagem, ao ouvir Alice narrar-se, me questionava onde estaria eu naqueles currículos narrados pela estudante. Pensar sobre a arte como experiência da verdade é nos permitir ser tombados por ela e de sermos questionados frente a sua pretensão de verdade.

Aquele que se dedica a interpretar uma obra de arte entra em um jogo. O jogo gadameriano se caracteriza por uma postura do intérprete guiada pela busca de sentido e de um diálogo autêntico com a obra de arte. Nesse diálogo, perguntas e respostas são lançadas entre a obra e seu intérprete. A problematização do currículo heteronormativo é uma aposta entre essa pretensão de verdade da obra ao confrontar-se com nossos preconceitos.

O que quero dizer é que todos nós temos pré-compreensões sobre gênero, corpo e sexualidades. Diante dos relatos de Mar e Alice, das imagens de seus corpos, alguns horizontes foram colocados em crise. “A compreensão começa onde algo nos interpela. Esta é condição hermenêutica suprema. Sabemos, agora, o que isso exige: “suspender por completo os próprios preconceitos” (GADAMER, 2015, p. 396). Esse movimento não se limita a mim, mas as outras pessoas pesquisadas no GE. Nesse movimento, constantemente fazemos leituras sobre nós, os outros e o mundo.

Esse refazimento, segundo Gadamer (2015), decorre da fusão de horizontes através da manutenção do diálogo. É, no encontro dialógico, que essa interação com o outro acontece. Para Jesus (2012, p.24), “o diálogo é a estrutura do entendimento para uma ética prática, na qual demanda atenção paciente à voz do outro em direção ao espaço livre para acordos de sentidos e significados”. Fazer parte desse diálogo, dessa conversação em que perguntas e respostas são lançadas, pressupõe:

Nossa reação frente ao outro, implica deixar realmente espaço para seus pontos de vista e colocar-se no seu lugar, não no sentido de querer compreendê-lo como essa individualidade, mas compreender aquilo que ele diz. Importa respeitar o direito objetivo de sua opinião, a fim de podermos chegar a um acordo em relação ao assunto em questão. (GADAMER, 2015, p. 499).

Ainda no primeiro GE, adicionei o vídeo clip “Dona de Mim”, de Iza (2018). O clip reproduz cenas do cotidiano escolar, que dá a entender que se trata de uma escola situada na periferia e alvo de violência urbana. Uma ambiência não muito distante dos estudantes da escola que ensino e dos outros docentes participantes da pesquisa. Nossos estudantes moram na periferia da cidade e lidam com questões do seu cotidiano relacionadas a tráfico de drogas, assassinatos, enfrentamento entre policiais e moradores desses bairros. Foi uma proposta de projetar-nos para o vídeo para discutir, porque cotidiano escolar compõe o Grupo de Experiência.

Parto da ideia de que como usuários desses espaços (CERTEAU, 2014), não podemos conceber que os contextos vividos por estudantes e docentes fora da escola não ressoam nos nossos fazeres, rompendo desta forma com o pensamento hegemônico que separa o mundo da escola com o mundo vivido fora de seus muros, como destaca Alves (2003).

Essa separação é resultado da construção de uma idealidade sobre escola, cujos planos, diretrizes e avaliações têm a pretensão de controlar o que acontece nesse espaço. Trata-se, então, de uma escola pensada de fora para dentro, de cima para baixo sem considerar as múltiplas relações que seus sujeitos em seu interior mantêm com suas experiências do seu exterior. Essa dimensão cria uma dicotomia entre sujeito e objeto, coisifica professores, estudantes e currículo.

Para Alves e Ferraço (2015), cotidiano como categoria passa pela investigação qualitativa de como ele é produzido, quais as forças que operam sobre ele. Envolve também compreendê-lo focando nas ações e nos saberes de seus sujeitos. Dessa última proposição, a partir da autora, afirma-se que é possível compreender o cotidiano escolar como “redes de fazeres/saberes tecidos e negociados pelos sujeitos, dentro de uma relação de poder” (ALVES; FERRAÇO, 2015, p.308) de modo que os autores nos conduzem a pensar que as redes são o cotidiano.

Não existe aí separação entre saber e fazer. Essas dimensões ressoam uma sobre a outra. Se afirmamos que a escola é homofóbica, pensemos, então, como o que ensinamos a partir do que sabemos, produz essa marca. Trata-se também de reconhecer que por ser um espaço habitado por diferentes sujeitos, coexistem vários discursos que reverberam sobre os

fazerem. Tomar o cotidiano como análise é abrir espaço para ouvir quem faz o cotidiano, neste caso, professoras e professores da Educação Básica.

Analisando essa metodologia, ousou dizer que o vídeo de Mar e Alice seria suficiente para fazer a ponte entre experiência, cotidiano escolar e como essas duas categorias complexificam o currículo, as professoralidades e as escolas. Assumo que, precisamente, esse material que selecionei sobre como habitam estudantes LGBTQI+ fomenta uma reflexão sobre cotidiano que envolve movimentos relacionados a uma rede onde saber, fazer e poder produzem, reproduzem, tentam estabilizar ou desestabilizam o que acontece na escola.

Para Foucault (2017), esse lugar habitável, caracterizado pelo vivido e experienciado, é marcado tanto por subalternização quanto por contestação, subversões - mão dupla de poder: onde há inércia, também há resistência que tecem as nossas relações com os condicionamentos sociais. O cotidiano como “arte do fazer” não é passivo (CERTEAU, 2014). É um convite à resistência, à liberdade dos que não se conformam como engendramento das intuições para domesticar as pessoas, torná-las opacas. A arte do fazer implica sempre em uma abertura a resistência das pessoas. Não é por acaso que Certeau (2014, p.19) diz: “Sempre é bom recordar que não se devem tomar os outros, por idiotas”. Os estudantes trans, ainda que em micromovimentos de resistência e liberdade agem, driblam os sistemas, jogam quando vão para escola maquiados, de batom e salto alto.

As professoras e professores se apropriam do cotidiano na medida em que agem, que driblam os Planos de Educação e suas normas, quando se movem em meio das macros e micropolíticas da Educação. O cotidiano escolar é diverso e complexo. Para além disso, é um lugar de ambivalência, de negociação. Não é capturável, não é possível descrevê-lo com teorias estruturais e fundacionais.

É importante assinalar que as atitudes, os posicionamentos das pessoas envolvidas nessa ambiência escolar são interferências de suas relações políticas, religiosas, ideológicas. Reconhecer essa interferência gera uma pergunta: até que ponto podemos pensar professoralidades sob a prerrogativa do compromisso político com a diferença, se o nosso privado interfere no público?

O que é interessante para uma pesquisa sobre cotidiano são as narrativas de quem o faz. Esse recurso, como dizem Alves e Ferraço (2015), é menos formal e estruturante e, “por efeito, como alternativa mais potente para o entendimento dos processos de invenção/resistência que são vividos na complexidade das redes tecidas pelos praticantes dos cotidianos das escolas” (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 312).

Por fim, algumas considerações podem ser feitas sobre os estudos que tomam como análise o cotidiano escolar: a) não damos ouvido a quem faz o cotidiano: estudantes e

docentes; b) precisamos desaprender o que aprendemos sobre práticas curriculares, escola e docência; c) o que nos acontece todos os dias nas nossas salas de aula e de como significados são produzidos pelo sujeito fazem cair por terra a crença de que nossa posição de dadores de aula (PEREIRA, 2016) é legítima, produtiva e eficiente. É só mais uma representação, um projeto incansável herdado pela Escola Moderna.

Enquanto estivermos presos a uma prática desse saber hegemônico, como donos de verdades inabaláveis e de projetos positivistas, continuaremos engessados, repetindo as velhas justificativas que ouço desde quando comecei a ser professora. De lá para cá já se foram 20 anos. Duas décadas ouvindo a tese de que não obtemos bons resultados porque professores não têm o conhecimento científico necessário; porque os alunos têm deficiências; porque não querem nada; ou porque a estrutura física é deficiente.

O segundo Grupo de Experiência foi planejado para dialogar sobre Currículo, performatividade e *différance*. No primeiro momento, organizei uma instalação artística no corredor que dá acesso à sala onde nos reunimos. Para essa instalação, solicitei que alguns estudantes desenhassem a si mesmos em papel metro tal qual a forma de seus corpos. Em seguida, eles recortaram os moldes. O interessante foi perceber como a luta pela diferença foi desenhando rostos, escolhendo cores, anunciando uma relação com o mundo, com seus valores. Optei por essa instalação, porque considero que todos somos atores curriculantes, fazendo cenas, refazendo, criando movimentos e significados.

A instalação foi acompanhada pela música “Não enche” de Caetano Veloso (1997). Meu referencial para produzir esse texto foram as leituras sobre currículo de Elizabeth Macedo (2006; 2010; 2014; 2018), Alice Casemiro Lopes (2013) e William Doll Junior (1997). Esses autores trazem um conceito de currículo como fronteira de negociação da diferença. É um currículo dialógico, narrativo, criativo e interativo. Então, não podemos pensar o currículo como um artefato estanque. É narrativo, porque se refere a toda experiência vivida na escola e a partir dela. Isso envolve encontro e desencontro, uma conversação entre aqueles que fazem currículo. Esse currículo conecta os sujeitos com múltiplas rotas de entrada e saída.

O currículo, assim, se torna um local de reativação devido às experiências vividas. Nesta trama, a diferença produz negociações curriculares. A questão chave é pensar como essa negociação acontece, o que nos faz voltar a atenção para as relações de poder que permeiam esses acordos. Mais precisamente, considero importante analisar as relações assimétricas de poder e como essa condição legitima alguns discursos curriculares e outros não. Muitas vezes essa estratégia de poder é ocultada em torno de teorias que versam sobre

currículo oficial e currículo oculto. Quando falamos de escola e currículo, não se permite jogos ingênuos ou distração.

Nas minhas negociações curriculares, significo a música de Caetano como uma reivindicação ao direito de sermos o que quisermos. É uma anunciação do desejo de liberdade. O desejo deuleziano (2010) que é revolucionário e que, por meio dele, vamos transgredindo os papéis que nos são dados. Entramos em outro território: do prazer, das escolhas, das imprevisibilidades, de não lugares, de outra sociabilidade - mais horizontal, menos homogênea.

É legítimo dizer que esta instalação corporifica meu horizonte de mundo sobre currículo e diferença. No entanto, recorro novamente a Gadamer para pensar o que este trabalho pergunta a mim sobre ser o GE, um espaço de contingência ou um local diretivo como o grupo focal. Para o autor:

(...) no redespertar, os sentidos do texto já se encontram sempre implicados os pensamentos próprios do intérprete é determinante, mas também ela não como um ponto de vista próprio que se mantém ou se impõe, mas como uma opinião e possibilidades que se aciona e coloca em jogo e que ajuda a apropriar-se verdadeiramente do que se diz no texto. (GADAMER,2015, p.503).

Fiquei observando o movimento das pessoas enquanto passavam pela instalação artística. Neste momento me perguntava: por que alguns participantes passavam entre os bonecos e outros não? Como compreender essa manifestação sem relativizar ou dogmatizar? De que forma estou pondo o exercício metodológico de compreender este outro que chega a mim em sua alteridade?

Essa relação com o outro ou com os relatos docentes sobre a instalação exige do intérprete uma verdadeira conversação hermenêutica em que os textos “são manifestações da vida de modo permanente” (GADAMER, 2015, p. 502). Se concordamos com Gadamer de que o texto só pode chegar a falar através do outro, as reações dos e das docentes frente a instalação podem nos levar a questionar: a diferença torna-se a linguagem comum que uniu o interprete (o docente) e o texto (instalação artística)?

Figura 02 - Instalação Artística



Fonte: Arquivo Pessoal.

Figura 03 - Instalação Artística.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 04 - Instalação Artística



Fonte: Arquivo pessoal.

Para a segunda parte, assistimos aos 30 minutos finais do filme *Lucy* (BESSON, 2014). Lucy é enganada por um amigo e acaba virando uma “mula” do tráfico de drogas. Obrigada pela máfia chinesa, a protagonista passa a transportar a droga no estômago para outro país. Durante uma briga entre Lucy e os mafiosos que a mantém em cativeiro, depois de levar socos e pontapés, os saquinhos com a droga se rompem, espalhando-a pelo corpo de Lucy e os efeitos inesperados acontecem: ela ganha poderes sobre humanos, como a telecinesia, capacidade de ganhar conhecimento instantâneo e de viajar no tempo para qualquer lugar.

Nos 30 minutos finais, temos Lucy fugindo da máfia chinesa e, ao mesmo tempo, em busca de cientistas para contar sua experiência. Por fim, a capacidade cerebral de Lucy chega a 100% e ela se torna parte do sistema de computação, transformando-se em um ‘pendrive’, pondo fim ao corpo físico.

O que este texto pergunta a mim sobre currículo? Na escolha do filme, mediante a pretensão de confronto com a outra pessoa pesquisada e de nossos horizontes, revelo minha própria constituição de intérprete, exponho a aplicação de meus sentidos compreendidos sobre currículo. Sobre isto diz Grodin:

Compreender significa, então, o mesmo que aplicar um sentido à nossa situação, aos nossos questionamentos. Não existe, primeiro, uma pura e objetiva compreensão de sentido, que, depois, na aplicação aos nossos questionamentos, adquirisse especial significado. Nós já nos levamos conosco para dentro de cada compreensão, e isso de tal modo, que, para Gadamer, compreensão e aplicação coincidem. (GRODIN, 1999, p.193).

Figura 05 - Cena do filme no qual a mão de Lucy se subdivide, se multiplica, entrelaça-se.



Fonte: <http://combopop.com.br/10-curiosidades-sobre-o-filme-lucy/> Acesso em 06/05/2018

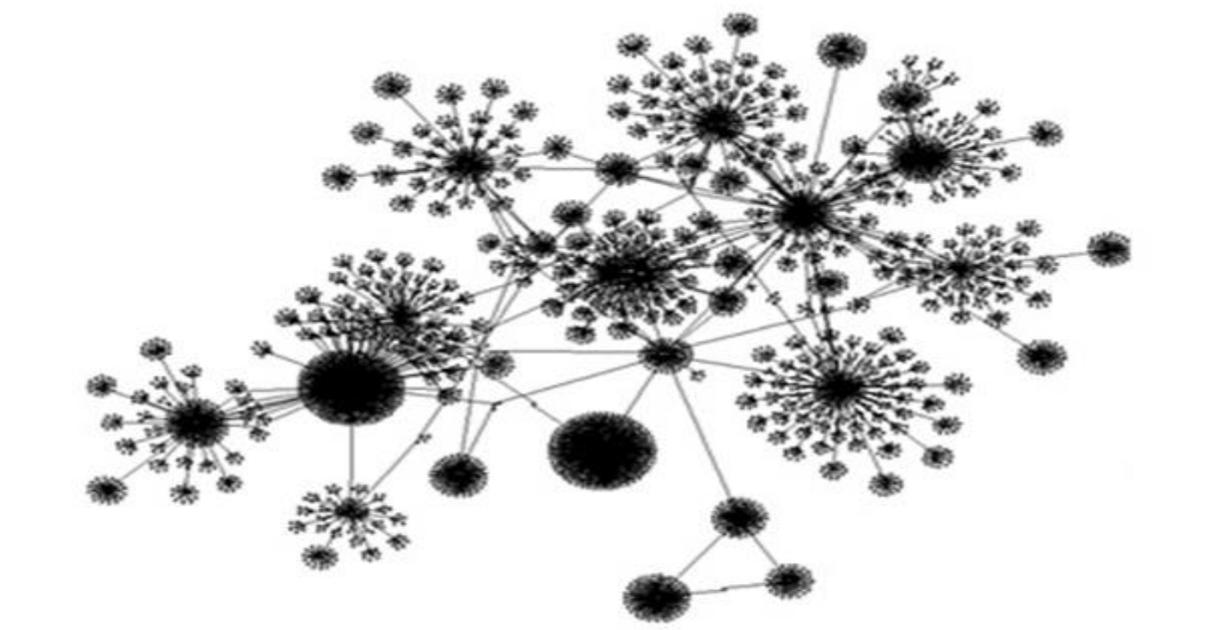
As duas imagens abaixo traduzem para mim o trecho de Grondin. A primeira se refere ao filme no momento em que Lucy chega ao máximo de sua potência e se expande, se projetando, multiplicando, absorvida pelo sistema de computação, cruzando-se com outros sistemas. A segunda imagem é um rizoma - caule frequentemente subterrâneo, horizontal, rico em substâncias de reservas. Distingue-se da raiz pela presença de nós, gemas e escamas, dando origem a diferentes ramos que se sustentam e se derivam, expandindo horizontalmente, aprofundando, crescendo, desfazendo e refazendo caminhos, rompendo limites, preenchendo espaços, entrelaçando-se, sem direção, início ou fim.

Figura 6 - Cenas do filme Lucy na qual Lucy se decompõe, multiplicando-se, rompendo limites, desestruturando as estruturas. Lucy é o próprio rizoma se multiplicando. É o devir.



Fonte: <http://combopop.com.br/10-curiosidades-sobre-o-filme-lucy/> Acesso em: 06/05/2018

Figura 07 - Imagem do caule rizoma.



Fonte: <http://w3.ufsm.br/herb/glossario.pdf/> Acesso em 07/05/2018

Metaforicamente, as imagens me fazem pensar sobre o currículo de Deleuze e Guatarri (1995). Os autores se apropriaram da definição da botânica de rizoma para pensar o currículo como em um sistema de relações, onde tudo está conectado com tudo. Uma abordagem que se baseia na multiplicidade. Pensar no currículo como rizoma abre a possibilidade para pensar as relações assimétricas de poder que promovem legitimações ou sujeições das vidas que aí estão se movimentando em condições de potência no cotidiano escolar. É dar ênfase aos processos de aprendizagem e não somente o de ensino.

Penso sempre no currículo como rizoma do qual emerge o novo, logo com disposição à mudança, o que exige ações e pensamentos inclinados para a alteridade e diferença. Dessa forma, rompemos com o currículo posto como fantasma, representativo, um espectro de um modelo original de mundo. A representação não produz mobilidade, é fixa e recorre a identidades. De modo que as condições de aparecimento são limitadas. O currículo rizomático não é um simulacro vazio, uma coisificação, antes, é um espaço do vivido, da explosão da diferença, da instabilidade, provisoriedade e dos múltiplos contextos.

3.3.1 As pessoas da pesquisa

Neste trabalho, não tenho a pretensão de falar pelo outro. Esta pesquisa diz sobre mim e do meu local de existência, a escola, e diz também de uma professora que busca compreender como cotidiano escolar é organizado de acordo com as práticas curriculares e professoralidades movimentadas no tocante às questões de sexualidades, corpo e gênero e currículo.

Meu objetivo primeiro era realizar a pesquisa com estudantes do Colégio Polivalente de Conceição do Coité. Como toda pesquisa com pessoas exige o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as/os estudantes são menores de idade, o consentimento teria que ser pedido aos pais. A questão crucial é que muitos estudantes sofrem agressão física e psicológica da família. Os relatos que chegam a nós, docentes, denunciam um cenário familiar de precariedade e vulnerabilidade desses estudantes.

O que fazer? A solução foi deslocar as questões para outras pessoas – professoras e professores, compreendendo que estes são sujeitos efeitos e causas da performatividade de gênero organicista da escola. Essa arqueologia dos discursos e práticas da escola em torno das sexualidades, do gênero e dos corpos para normatizar seus sujeitos me aproximaram dos textos de Foucault (2017) e de Guacira Lopes Louro (2014).

Concordando com essa proposição, os e as docentes são autores e autoras dos fazeres na escola e sujeitos efeitos desse contexto. Para Foucault (2017), são sujeitos que têm o poder

de reproduzir essas normas, como também possuem o poder de questioná-las e buscar outros arranjos para transgredi-las. De qualquer forma, com uma ação ou outra, são sujeitos engendrados por uma estrutura. Não cabe aqui lançar mão de um projeto mágico onde estar dentro de uma instituição não implica nas possibilidades de agir.

É um equívoco afirmar que há ações isoladas. Estamos dentro de instituições. Essas relações nos afetam do mesmo modo que o que somos afetam os nossos fazeres nos espaços que vivemos. O que entrou em jogo foi discutir quais são políticas curriculares acionadas pelos e pelas docentes em relação às questões sobre sexualidades e gênero. Levanto, em particular, como esses fazeres podem “organizar” as experiências dos estudantes.

As professoras e professores estão se movendo, estão presentes nesse texto, produzindo conhecimento, fazendo reflexões sobre seus fazeres, significando-os, interpretando uns aos outros e a si mesmo, “inventando/mobilizando papéis ou máscaras a cada situação” (JESUS, 2012, p.26). Para Nóvoa, citado por Pereira (2016, p. 61), “os processos de formação de qualquer profissional deve passar, necessariamente, pela apropriação crítica de sua história”. Nessa direção, nós, as pessoas pesquisadas, fomos acionando nossas memórias, revisitando experiências, trazendo a discussão o nosso ponto de vista sobre as questões pesquisadas. Esse exercício reflexivo pode possibilitar compreender nossa relação com o mundo

Inicialmente, a amostra seria constituída por professoras e professores do Colégio Polivalente de Conceição do Coité. Entretanto, decidi ampliar a participação na pesquisa aos docentes da rede municipal e estadual, compondo assim uma amostra mais diversificada e de diferentes currículos. Nessa direção, constituiu-se um campo que traz contextos peculiares do cotidiano escolar de cada um, experiências de fazeres, acordos desenhados pelos arranjos que envolvem relações com estudantes e colegas de trabalho, gestão, regimentos e instituições governamentais.

O GE como metodologia para a produção de dados e informações desta pesquisa foi planejado para dois encontros de três horas (de 9h às 12h). Para compor o campo, encaminhei e-mail para 50 docentes da Educação Básica. A proposta não era formar um grupo homogêneo e sim professores de várias áreas do conhecimento - Linguagem, Ciências Humanas e Exatas. Essa forma de compor o GE contempla a diferença, haja visto que os docentes trazem para o grupo suas subjetividades, seus fazeres, itinerâncias, marcas e impressões. Para que isso fosse possível, houve uma negociação entre a Atividade Complementar (AC) dos docentes e a carga horária do GE. Por fim, entre convites aceitos e desistências, a amostra intencional foi de 11 docentes inscritos.

Para conhecer melhor meus colaboradores, procurei saber qual o percurso que os levaram a se tornar professoras e professores. Só uma pergunta foi lançada: “Como você se tornou professor e professora? Não houve um encontro para essa questão por conta da dificuldade de conciliar horário. Os professores e professoras estavam atarefados com planejamento, atividades corriqueiras da profissão. Como eu também trabalhava 40 horas neste período, uma entrevista ainda que individual, foi inviável. A resposta para essa demanda foi a troca de informação pelas redes sociais. Assim, via WhatsApp e e-mail, a produção de dados e informações foi possível. Essa parte da pesquisa exploratória contribuiu para verificar algumas marcas das professoralidades que emergiram do campo de pesquisa. As interpretações feitas sistematizaram a escolha para o planejamento do Projeto de Intervenção.

Essa escolha foi feita pelas pessoas pesquisadas que argumentaram ser mais prático de acordo com suas demandas fazer relato em seu tempo. Outras disseram que não gostavam de dar entrevistas, preferiam pensar e fazer o texto sozinhas. Em uma pesquisa que se concentra no caráter contingencial e de negociação entre as pessoas envolvidas, a coletânea de relatos foi produzida de acordo com a agência das pessoas pesquisadas. Esta experiência expõe mais uma vez os limites existentes no ato de fazermos relatos de nossas experiências de vida. Isso porque relatar é um processo que nos desestabiliza. Não é fácil se dizer ao outro que nos interpela. Jogos são criados, máscaras inventadas.

O campo é composto por 11 docentes graduados: 6 em Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas e uma docente em Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas; duas docentes Licenciadas em História. Temos ainda um docente Licenciado em Matemática – todos egressos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e uma professora licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Quanto aos movimentos que produzem as professoralidades, 8 docentes afirmaram que, de acordo com as condições econômicas, a possibilidade foi cursar as Licenciaturas ofertadas pela UNEB. Três docentes declaram que escolheram a profissão na medida em que tiveram experiências no Curso de Magistério ou durante o Estágio Supervisionado. Uma professora relatou que a opção esteve relacionada à experiência de brincar de escolinha quando era criança, na qual, ela a professora. E, é claro, estamos falando de pessoas produzidas em uma cadeia de significados na qual estudar, cursar uma licenciatura, ingressar no serviço público e a estabilidade financeira tão almejada, instituíram seus projetos de vida.

Essas pessoas possuem subjetividades produzidas pela interação de várias forças que produzem traços e que acumulamos em nossas vidas - resultados das forças mundo e de nossas circunstâncias no campo dos acontecimentos do dia-a-dia, do que nos é concreto, do

vivido: carga horária, remuneração, relação professor-aluno, as normas, problemas fora no âmbito escolar, obstáculos para estudar, ao mesmo tempo em que o aperfeiçoamento lhe é cobrado. São sujeitos atravessados pelos seus fazeres e postos a prova, em risco. Atravessamentos que provocam conflitos, abalos e que, a partir disso, produzem singularidades para se reorganizar, relocar nessas práticas (BHABHA, 2013).

3.3.2 Análise das narrativas

Seguindo os princípios de relatar a si mesmo (BUTLER, 2017c), é interessante para a análise das narrativas e construção de informações levar em consideração como relatar a si mesmo para o outro expõe limites porque há uma interpelação. O sujeito é convocado a dizer algo, a dar uma resposta.

Nos relatos, “O “eu” não tem história própria que não seja também a história de uma relação - ou conjunto de relações - para um conjunto de normas” (BUTLER, 2017c, p.18). Afinal, “não há um eu capaz de contar a si mesmo sem a interrupção de seus quadros de sociabilidade, sem a desorientação imposta pela presença do outro” (PIMENTEL JÚNIOR, 2019, p. 77). De acordo com essas proposições sobre as implicâncias da ação de se relatar, o pesquisador e pesquisadora começam a fazer o primeiro movimento de interpretação e de compreensão sobre o campo. Esse momento, solicita que se demore sobre o que quer compreender, aprofunde-se na singularidade do acontecimento. Portanto, a pesquisadora ou o pesquisador são impelidos a serem pacientes e minuciosos.

Após esse momento, passou-se para a “saturação de dados” que consistiu na retomada das questões norteadoras e outras compreensões que surgem do contato com o campo. Em seguida, optou-se pela variação imaginativa - técnica de distinguir acontecimentos e compreensões e outras circunstâncias fecundadas pela experiência. Não é um processo de fragmentação, mas de filtragem das partes das experiências que parecem possuir significados cognitivos, afetivos e conotativos”, como aponta Roberto Sidinei Macedo (2009, p. 98).

Nesse movimento, as unidades de significação foram construídas. Para compô-las, considerei a construção dos atores sociais sobre o objeto para em seguida transformá-las em expressões próprias do discurso que sustenta o que está buscando a partir da intercriticidade construída de modo que o resultado seguinte foi a síntese das unidades significativas oriundas da multiplicidade de informações e das pessoas pesquisadas. Um rigor outro baseado na pluralidade, densidade, detalhamento e contextualização.

Por fim, chegou-se ao momento de reagrupar as informações, o que se classifica como noções subsunçoras ou categorias analíticas que agrupam as informações e interpretações de

forma mais sistematizada, mais clara, potencialmente inclusiva das interpretações ao passo que se evita fragmentações, objetivando a “distinção relacional entre o objeto de pesquisa e seus contextos, que se (in)formam mutuamente” como indica Roberto Sidinei Macedo (2009, p. 101).

É nesse momento que se constrói as respostas às questões norteadoras mediante a identificação do problema da pesquisa, assim: “elaboração de meta-análises onde poderão brotar novas interpretações, novos conceitos, proposições e reflexões sobre o próprio processo de construção da pesquisa e seus resultados” (MACEDO, 2009 p. 101).

4. ANÁLISE DAS NARRATIVAS E DISCUSSÃO TEÓRICA

4.1 NARRATIVAS DOCENTES SOBRE SEXUALIDADES, GÊNERO E CORPO

Este texto surge a partir dos relatos de professoras e professores que participaram do Grupo de Experiência da pesquisa exploratória. É um movimento que intenta interpretar e compreender as professoralidades que marcam as construções discursivas sobre o corpo, sexualidades e gênero que emergem do GE. Objetiva também o cruzamento dessas leituras nas relações de poder/saber que legitimam essas experiências.

O aporte teórico para essa compreensão é balizado nas teorias pós-estruturais. Aciono dessa filiação, Judith Butler (2017b; 2018). A filósofa elabora um campo epistêmico para discussão sobre corpo, sexualidades e gênero afetada pela desconstrução derridiana, rompendo com as perspectivas naturalistas sobre essas categorias.

Quando me refiro a discursos naturalizantes, tomo como ponto de partida que existe uma identidade de macho e fêmea produzida com base em uma matéria, uma essência. Neste sentido, estou falando de um corpo significado em uma filiação de oposição e dicotomia que nomeiam os corpos que possuem pênis, de macho, e os corpos que possuem vagina, de fêmea.

O que Butler (2017b) faz é desnaturalizar essa construção, oferecendo outra produção de conhecimento na qual as categorias são compreendidas como construções culturais. No campo da discursividade existem vários fluxos de significados sobre corpos, gênero e sexualidades. É nesse contexto que a pesquisa trata também de compreender como as relações de poder/saber tecem e legitimam as experiências de corpo, gênero e sexualidades. Para isso, é interessante compreender que existem enquadramentos epistemológicos no qual vivemos e que a força dos enquadramentos está relacionada às relações de poder e saber - quem fala e de

onde fala. Não há como negar que desta forma, que as relações assimétricas de poder legitimam e tornam inteligíveis as experiências sobre corpo/gênero e sexualidades.

A distribuição desigual de poder é uma questão política importante na luta por significação e re-existência nos locais de negociação em que o jogo jogado produz normas de reconhecimento e sobre as quais se produzem lugares, sentidos e significados fixos - uma identidade. As identidades são construídas mediante um quadro normativo. Nesse quadro, coexistem os reconhecíveis e os irreconhecíveis. Quem são os irreconhecíveis?

Contudo, a própria norma também se mostra precária e contingente, cambiante. É esse limite da norma que nos permite falar sobre seu caráter não determinista. “Os esquemas normativos são interrompidos um pelo outro, emergem e desaparecem dependendo de operação mais ampla de poder e com muita frequência se deparam com versões especiais daquilo que alegam conhecer” (BUTLER, 2017a, p. 17).

A norma nunca conclui o seu trabalho de modelar, de formatar. O limite da norma está em sua incapacidade de alcançar a totalidade. Se alcançar a totalidade, o que é uma tarefa impossível, e é o que garante essa modelagem, a sua incapacidade de integrabilidade fissa, desequilibra as tentativas de capturar, de fixar sentidos e significados. O que acontece, então, é que esse mesmo limite normativo produz condições de sua transgressão (BUTLER, 2017d).

Se por um lado, apresento a norma como uma performatividade de poder. Por outro lado, há outro poder performativo, animando outras formas de aparecimento pela subversão e transgressão. Chamo a atenção para alguns conceitos que emergirão nesse texto: performatividade, aparecimento e reconhecimento. Não são contrários, são interdependentes, estão relacionados diretamente como aponta Butler (2017).

Recorrerei constantemente a esse veio epistemológico para compreender a qual filiação epistêmica os textos dos professores e professoras estão localizados. A aposta é essa: fazer um diálogo entrelaçando as narrativas docentes sobre corpo, gênero e sexualidades em um cenário de relações de saber e poder, pontuando como essa relação afeta os movimentos de reconhecimento e aparecimento das performatividades.

No tocante às narrativas dos professores, busco não incorrer no erro de interpretações aligeiradas que possam classificar essas narrativas, dando-lhes uma fixação de sentido. Butler (2017c) afirma que as narrativas nunca trazem o nosso eu porque a presença do outro já interrompe e isso já nos coloca no esteio da contingência. Logo, como posso requerer análises classificatórias e finalistas?

Reconheço minha própria precariedade de compreensão, porque, segundo Butler (2017c), as narrativas que chegam a mim são ficcionais, performáticas. Ao narrar-se, os docentes estão se fazendo, encenando. Tomando como referência essa colocação, o ato de

narrar faz escapar esse exercício de representação se colocarmos em análise os intervalos de falas que surgiram, as demoras na busca de ordenar o que é dito ou nas repetições de falas que apareceram no campo de pesquisa. “Sustentar que uma pessoa deve fazer um relato de si mesma de forma narrativa pode ser o mesmo que exigir uma falsificação da vida” (BUTLER, 2017c, p. 86).

De modo que “tentar se colocar a altura” pressupõe que o eu que se narra está implicado diretamente com outro que o interpela. Nessas condições, de acordo com Pimentel Júnior, o que se institui é uma:

Narração de si em rede, imersa em uma nodosidade constitutiva na qual a presença do eu emerge, desde o início, condicionada à e interrompida pela presença do outro, sem a qual, este construto, possivelmente individual e singular, seria impossível. Dar relevo ao outro significa apostar em uma narração de si mais imprecisa, marcada pela indecidibilidade última de todo ato de circunscrição de um eu, pela tensão fronteira de tudo aquilo que se excluiu para se chegar a tal construto, abrindo a possibilidade de pensar a criação de si de diversas maneiras, em diversas versões, sem desejo de solidez. (PIMENTEL JÚNIOR, 2019, p. 85).

Se tomarmos esse propósito para fins interpretativos, concordaremos que as narrativas são apresentações, ficções, uma vez que a presença dos outros produz afetações no ato de narrar. De modo que experimentamos o que Pimentel Júnior (2019) chama de narrativas em rede. Apostar no círculo hermenêutico é reconhecê-lo como lugar fecundo da produção em rede dos relatos. Essa estrutura ocorre quando há o cruzamento entre o eu e a intervenção do tu - o outro. O que emerge é “nodosidade” dessa interdependência que se constituiu (PIMENTEL JUNIOR, 2019). De modo que, mais uma vez, retomo as proposições de Butler (2017c) de que não é possível uma narração precisa, completa. Não há um movimento consciente do que se narra. “Além disso, os termos utilizados para darmos um relato de nós mesmos, para nos fazer inteligíveis, para nós e para os outros: eles têm caráter social e estabelecem normas sociais, um domínio de falta de liberdade e de sustentabilidade em que nossas histórias são criadas” (BUTLER, 2017c, p. 33).

Isso pode permitir que afirmemos a impossibilidade de defender que há um empreendimento consciente da pessoa de narrar-se. Não há tempos-espacos físicos, muito menos significados que deem conta do que nos acontece. O que quero dizer é que essas circunstâncias impõem um infinito jogo de significações. O relato do eu ao confrontar-se com o outro suspende a linearidade e ambição de elencar causas para determinar sentidos ao narrado.

Referir-se sobre consciência, nesse sentido, se trata de dizer que a consciência acionada aos relatos não é autossuficiente, plena de si e completa. Ela é produzida em “relação a”, ou seja, é o eu e tu (BUTLER, 2017c). Esse tipo de aposta me deixa atenta ao que aconteceu no GE. Essas reflexões que temos como ponto de partida me mostraram o quanto, em alguns momentos, fui controladora, classificatória e determinista ao buscar interpretar e compreender as narrativas.

As narrativas produzidas no GE como “eu sou”, “eu tenho”, “eu preciso”, “ele tem que” apontam para professoralidades que acreditam na totalidade de consciência das narrativas sobre si e ratificam uma vida fechada ao imprevisto, a contingência e indecidibilidade. Além disso, emergem professoralidades concebidas como uma habilidade a ser desenvolvida. As narrativas demonstram a ideia de professoralidades obrigadas a serem conscientes do que ocorre ao seu redor. Somos convocados à completude e a teorias finalistas e fundacionais. Aqui, o que me permite essa compreensão são algumas narrativas, dentre elas, destaco a inquietação de uma docente ao se questionar o porquê de não ter percebido que Alice (egressa) vivia outras experiências com o corpo e práticas sexuais.

No vídeo, Alice diz que se considera não binária. “*Tem dias que eu me visto como menina e tem dias que me visto como menino*”, diz Alice. É mais produtivo transcrever o diálogo que esta fala inicial detona. Para manter a integridade dos docentes, seus nomes serão substituídos.

Posso falar um pouquinho? Eu achei interessante passar Alice aí porque ela foi minha aluna e sinceramente eu não percebi. Olhe como são as coisas. Eu não percebi enquanto professora dela, esse lado dela, que ela era trans. Quando eu soube, ela não era mais minha aluna e eu me surpreendi porque eu não percebi. Olhe como são as coisas em sala de aula. Não percebi de maneira algum esse comportamento diferente, não foi diferente para mim, era igual a todo mundo. Então assim, eu a achava bem meiga. Alguns professores perceberam, mas eu não percebi de maneira alguma. E assim, eu não tratava diferente, Alice é uma menina bem meiga, eu a achava meiga (Lúcia).

Mas ela é (Carlos).

Eu conheci ela de cabelo longo e ela ainda não vestia roupas assim, se vestia normalmente, ela foi minha aluna também (Carla).

Eu acho que o que o que Lúcia tá falando é que a gente espera, a gente imagina a pessoa caricaturada, né? Com as características (Carlos).

Essas falas são complexas e difíceis de interpretar. Por um lado, possibilita pensar sobre as expectativas de um “eu” consciente quando a professora se questiona como não

percebeu Alice, além de nos conduzir a refletir sobre as reações das professoras e professores quando o corpo de Alice aparece, animando interpretações a emoções diferentes.

Há dois movimentos: Alice e Mar significaram seus corpos escolhendo a forma de vestir, os gestos feitos e, ao mesmo tempo, ao serem expostos aos docentes, sofreram outras significações: “*E assim, eu não tratava diferente.*” “*Alice é uma menina bem meiga, eu a achava meiga*”. Qual é a significação dessa fala para as sexualidades de Alice? Alice pode ter deixado de ser meiga em qual momento?

As reações e interpretações demonstram que o corpo é dependente a um mundo que o suporta e o impõe. Essas respostas dadas ao corpo de Alice cumprem com a função de certos enquadramentos interpretativos. Esses enquadramentos não surgem isoladamente; são consequências de campos de reconhecimento, que por sua vez condicionam outros campos de inteligibilidade:

O corpo, na minha opinião, é onde encontramos uma variedade de perspectivas que podem ou não ser as nossas. O modo como sou apreendido, e como sou mantido, depende fundamentalmente das redes sociais e políticas em que esse corpo vive, de como sou considerado e tratado, de como essa consideração e esse tratamento possibilita essa vida ou não tornam essa vida vivível. Assim, as normas de gênero mediante as quais compreendo a mim mesma e a minha capacidade de sobrevivência não são estipuladas unicamente por mim. Já estou nas mãos de outro quando tento avaliar quem sou. Já estou me opondo a um mundo que nunca escolhi quando exerço minha agência. (BUTLER, 2017a, p.85).

A posição de Butler sobre corpo nos infere a pensar as perspectivas diferentes entre Alice e os docentes. Quando Alice se coloca como não binária, pressupõe que seu corpo é inscrito em uma rede de significação que se opõe a um corpo produzido no e pelos discursos naturalistas. Quando ela diz: “*tem dias que me visto como menina e tem dias que me visto como menino*”, há, nesta agência, no sentido de ação deliberada e do agir, um aparecer não consoante com outras expectativas. O que nos interessa é compreender quais expectativas estão em jogo e, precisamente, como a forma de aparecer do corpo de Alice deslocou de tal forma as perspectivas dos docentes a ponto de não ser compreendido. O que nos leva a outra questão: por que precisamos compreender o outro ou, em nome de uma compreensão desse outro, qual projeto político se enuncia?

Primeiramente, falemos sobre performatividade de gênero. Recorramos, ainda que datado, a um exemplo bem simples de como o gênero é um fazer, um aparecer: quando nascemos ou até mesmo quando os médicos começam o acompanhamento pré-natal, uma das primeiras curiosidades é saber o sexo da criança. Neste ponto, sexo é significado como a materialidade do corpo. São os órgãos genitais - vagina e pênis.

Após os exames, segue o primeiro ato performativo de gênero: “É uma menina”. Tomando como referência Austin (1990), o enunciado não só cria o gênero feminino, como também produz um conjunto de efeitos. Dito de outra forma: Alice foi classificada como menina por causa de sua genitália. O que se seguiu, por algum tempo, foi uma sequência de falas e atos consoantes a uma idealidade de como ser mulher. Expectativas e fantasias animam a forma de aparecer, moldando-a, estereotipando-a. Alice foi e é marcada por ideal performativo de gênero. Nessa direção, afirma Butler (2018, p. 36): “elas chegam quando mal podemos esperá-las, e seguem conosco, animando e estruturando nossas próprias capacidades de resposta”.

É claro que não atribuo apenas ao ato interpelação de gênero feminino. Devo considerar também as proposições foucaultianas (2017) do biopoder - construções discursivas produzidas nas e pelas instituições para nos governar. O próprio discurso de sexualidades, segundo o filósofo, foi construído em um regime de poder-saber-prazer. Dessa teia, reitero que devemos considerar que quem fala sobre sexualidades, de onde fala, quais os pontos de vista levantados e de que forma esses discursos chegam até nós. Alice experimentou esse projeto político: *“não faça isso porque é errado, não faça na escola, faça em outro lugar”*. Essa fala de Alice remete a um episódio no qual ela foi repreendida por estar beijando uma menina no banheiro da escola.

A performatividade de gênero é construída por atos de fala, ora por enunciados linguísticos, ora por discursos. Não se afirma com isso que o único caminho percorrido pelo gênero é da incorporação, subalternização. Há outros movimentos de rejeição e transgressão às normas produzidas pelo gênero. Alice, em certo contexto, recusa-se a aderir e esse enquadramento de corpo generificado, com base em uma identidade sexuada. Butler (2017b) chama de ato de sexuação a identidade que é atribuída ao sujeito devido a sua genitália.

Quando Alice corporifica suas escolhas, torna-se conflituosa a relação entre sua atribuição de sentidos e significados a seu corpo com a perspectiva dos docentes. E por que isso acontece? Em que medida Alice não está conformada com a norma de gênero? E se pensarmos mais um pouco, não é possível argumentar que mesmo escolhendo ora vestir-se como menina ou menino, ainda há, nesse movimento, fantasias e promessas a serem cumpridas? De um modo ou de outro, as normas de gênero são reproduzidas. A transgressão ocorre, então, quando se rompe uma perspectiva naturalista de corpo/gênero sob um viés da metafísica. “Nos vemos fazendo outra coisa, fazendo a nós mesmos de uma maneira que não era exatamente o que tinha imaginado para nós” (BUTLER, 2018, p.38).

Nesse sentido, estamos representando um tipo de aparecimento. Sua reprodução é uma negociação de poder. Alice não só negocia seu aparecimento com os demais, mas na medida

em que seu corpo é inscrito nessa transitoriedade de gênero, o movimento pode fazer ou desfazer as normas. Isso permite abrir novos caminhos para os conformados ou não conformados às normas de gênero. Mas o que acontece, então, com os corpos sem conformidade de gênero?

Tomemos como afirmação que o gênero é produzido dentro de um quadro: homem/pênis, mulher/vagina. Esse quadro binário é a forma formante da matriz heterossexual, que por sua vez, potencializa a heteronormatividade – “a ordem sexual do presente, fundada no modelo heterossexual, familiar e reprodutivo” (MISKOLCI, 2012, p.43 apud ARAÚJO; COLLING, 2017, p.173). É a cultura heterossexual que estabelece essa ordem naturalizada. De tal ordem, somos intimados a sermos heterossexuais. Segundo Araújo e Colling (2017, p. 171), Adriane Rich popularizou essa política de “heterossexualidade compulsória”. Deste modo, somos cristalizados, marcados como macho/fêmea, masculino/feminino. Esse projeto político de existir para outras pessoas institui e mantém as normas de gênero, como também buscam enquadrar as práticas sexuais.

Quando esse quadro é desorganizado, quando essas categorias identitárias do sexo são postas em risco, desestabilizadas, questionando a viabilidade de homem/mulher como produtos morfológicos-substantivos (SALIH, 2017), alguns corpos tornam-se irreconhecíveis, inteligíveis e, muitas vezes, descartáveis. Ao destacar como os corpos são considerados e tratados nas redes sociais e políticas, Butler (2017d) questiona as formas suportáveis de vida de pessoas como Alice.

As falas que seguem após a declaração da docente operam em enquadramento perfeitamente compreensível como binário, heteronormativo. Se Alice “*não vestia roupas assim*” (referência ao gênero masculino), “*vestia roupa normalmente*”, significa dizer que o reconhecimento do corpo de Alice, na sua visão, exige uma conformidade, um corpo generificado. Há nessa fala um campo de reconhecimento regulado, ou seja, meninas devem usar cabelos longos e usar vestido. O cabelo curto de Alice não é inelegível nesse enquadramento. Tal consideração coloca em análise a produção singular de masculinidade e feminilidade. Não há espaço para a pluralidade que envolve esses universos.

O cabelo curto, as roupas, a declaração de não binária são condições de reconhecimento. Isto implica aceitar: I) saber como as normas operam para tornar certos sujeitos reconhecíveis e tornar outros decididamente mais difíceis de reconhecer; II) compreender que as normas atribuem reconhecimento assimétrico; III) o reconhecimento opera em um campo de reciprocidade, interdependência e relacional entre o eu e o outro.

Este terceiro item legitima que não é possível conceber a condição de reconhecimento como uma ação individual. É no encontro com o outro, no coletivo que essa condição é

viável. Essas questões colocam em jogo que o reconhecimento nesses moldes sacrifica alguma “instância da vida” (BUTLER, 2018). Ser reconhecido nesse campo implica dizer que o que se reconhece não é uma vida viável, mas toda força empregada para ajustarmos a nossa vida a um projeto de pessoa e de identidade de gênero. Na esfera do reconhecimento, o olhar é configurado. Nosso enquadramento não permite ver o que vemos. Nosso olhar polícia, produz, reduz, fixa, “restringe o percebível e, na verdade, até o que pode ser” (BUTLER, 2017a, p. 148). Esta política do reconhecimento está ligada diretamente à produção de situações que geram quadros de precariedades.

Além de restringir, também cria outros enquadramentos. Nesse ponto, quero discutir como a performatividade de Alice, ora é vista como caricatura, como também serve para uma conversa se há um jeito de ser ‘viado’ ou ser ‘sapatão’. Nessa discussão, emergiu a preocupação por parte de alguns professores e professoras de que constantemente criamos quadros para fixar as expressões corporais das pessoas. É claro que a lógica ainda persiste em uma visibilidade heterossexual/homossexual que criam modelos.

Nas narrativas, a crítica percorre o caminho de não produzir estereótipos, uma vez que justificam a fraqueza da ação de que criar estereótipo reside nas experiências de haver “gays masculinizados e lésbicas afeminadas”, contrapondo ao que tradicionalmente convencionou-se nas mídias em que gays são afeminados e lésbicas são masculinizadas. Chamo de mídia todos os suportes que possibilitam o aparecimento. Neste caso, considero que as mídias podem realçar ou reduzir o aparecimento. Isso nos permite analisar dentro de um jogo político o papel da mídia quando se trata de aparecimento.

Performatividade de gênero não é um trabalho de caricatura (insinuação que surge na discussão). Em alguns casos, é recorrente o uso de caricatura - uma linguagem humorística que desqualifica as pessoas e, certamente, o efeito desse recurso ainda está em nosso imaginário. O que nos leva a uma confusão de significados aos atos performativos de gênero. Além disso, há uma política homofóbica por traz da caricatura.

Performatividade é um fazer-se, um devir, um aparecer como se quer ou como se deseja ser em determinadas circunstâncias, porque nem sempre é possível fazê-lo por conta da sociabilidade na qual estamos inseridos, mas possui um movimento político de contestar e afirmar o que se é. No simbólico, as questões de gênero geralmente são estigmatizadas, envolvendo diferentes interpretações. Essa confusão se dá na medida em que nos deparamos com modelos de masculinidade e feminilidade. O primeiro obrigatoriamente tem que ser forte, corajoso, aquele que não chora e que pode expressar agressividade e violência, o que os tornam potencialmente opressores. Cabe ao segundo, o lugar da fragilidade, afetividade e de uma propensão natural a ser cuidadora, como realça Louro (2014). São esses discursos que

são assimilacionistas, e considerados naturais, ainda que sejam culturais, que dizem como meninas e meninos devem ser. Podemos tentar desconstruir esses estancos, porque há uma complexidade de experiências de gênero, entre os tradicionais modelos de homens e mulheres e as novas experiências dessas pessoas.

As professoras do grupo problematizam esses modelos com exemplos próprios de seu cotidiano, tanto na escola como fora dela. Para elas, é preciso desconstruir porque esses valores instigam a opressão e a violência. Os currículos familiares das professoras são tomados em um movimento intergeracional (RIBEIRO, 2018). Elas narram suas experiências de gênero na adolescência, comparando às experiências de seus filhos e filhas, tanto na escola, quanto fora dela, pontuando como estes questionam os papéis de gênero determinados pela norma. Convém assinalar que somente as professoras se colocaram nesse debate.

Parece que as questões de gênero incomodam mesmo aos que tem sua vida precarizada por essas estruturas. É necessário reconhecer, no entanto, que, no político da discursividade, há uma escolha de se falar pouco sobre como os homens são também precarizados pelas políticas de gênero. De modo que até durante o GE foram as professoras que problematizaram essa questão.

A diferença irrompe desestabilizando discursos, potencializando a perspectiva de que masculinidade e feminilidade são modelos, construídos culturalmente e socialmente. Essa conversa que surgiu nos convida a historicizar e culturalizar os discursos sobre feminilidade e masculinidade. Historicizar é uma oportunidade para compreender como esses discursos foram construídos em tempo diferentes. O que pode possibilitar pluralizar essas categorias, desconstruindo modelos fixos e opostos sobre homens e mulheres.

Performatividade de gênero não é performance. Se fosse, teríamos que rejeitar a ideia de sujeito não preexistente. Por trás de uma performance, há um sujeito. Na performatividade, o sujeito vai se fazendo no momento em que aparece, como defende Butler (2017b). Investigar sobre sexualidades e gênero é pôr o corpo em questão. É problematizá-lo, confrontando o estatuto dado a sua materialidade pela metafísica com os sentidos e significados históricos, culturais e políticos. É compreendê-lo como um corpo relacional, dependente, passivo, mas também subversivo. Apoiando-me nessa metodologia, os corpos de Alice e Mar são lugares de potência de onde emergem esse confronto. Compreendo que se configurou no espaço-tempo do GE uma disputa de saberes sobre o corpo, sexualidades e gênero. Sugiro também que, em alguma medida, as dúvidas levantadas podem ser entendidas como um movimento tímido de desconstrução dos regimes de verdade sobre os corpos (FOUCAULT, 2017).

Em um dado momento, uma professora interroga sobre a relação corpo/gênero/sexo:

Então eu acho, que quando a gente pensa o anjo, eu sempre achei isso, que anjo não tem sexo, porque quando a gente vai para a matéria a gente tem um sexo e quando a gente vai para o lado espiritual a gente não tem? Porque essa questão dessa identidade, aí a gente poderia (Luiza).

Assumindo que minha intenção era desconstruir os discursos essencialistas e naturalista sobre sexualidades, perguntei de que matéria ela estava falando quando pensava sobre a relação matéria/gênero. Para instigar mais a resposta, perguntei-lhe se ela estava querendo explicar o porquê de Carlos ser lido como homem por causa de uma materialidade. Como resposta, obtive que a materialidade era o corpo. Outra professora respondeu órgão genital. O que se pode notar nesse momento é que os docentes questionam a relação matéria/gênero. Por fim alguém diz: “é isso, isso é uma convenção, foi se seguindo essa convenção, assim como o azul e o rosa, estipulou-se” (Cristina). O questionamento persiste. Nesse momento, declara uma docente: “Eu tô entendendo mais ou menos assim, (todos riem) o corpo é apenas biológico, a forma como eu me relaciono afetivamente com outra pessoa independe do corpo biológico” (Marta).

Quando as práticas sexuais entram no campo dos questionamentos, o que se evidencia é uma enorme confusão entre sexualidades e sexo. Sexo sempre está condicionado à genitália, que por sua vez, condiciona a sexualidade, o desejo, as práticas sexuais. Vejamos o que dizem os docentes.

Então, essa pessoa nasceu com o sexo masculino, mudou de sexo, transitou, não se identificou aí depois ela se casa com uma mulher, ela gay, ela lésbica, então assim, pela lógica nasceu homem poderia se casar com uma mulher. (...) Eu esperava que ela se casasse com um homem (Luiza).

Essas falas evidenciam ainda mais a instabilidade entre gêneros. A coerência produzida pela heteronormatividade entrou em crise. Ora, por que se espera que uma mulher trans se una a um homem? Propositamente, não usei a palavra casamento considerando que essa expressão diz muito sobre uma perspectiva simbólica que remete a relações heterossexuais. Mais uma vez os sujeitos são encapsulados em modelos. Neste caso, reproduzindo identidades heteronormativas que “exige que as pessoas devam organizar suas vidas conforme o modelo heterossexual, tenham elas práticas sexuais heterossexuais ou não” (COLLING; NOGUEIRA, 2014, p.180 apud ARAUJO; COLLING, 2017. p. 136).

Mesmo com essa análise apontando para uma hegemonia heteronormativa, a transitoriedade, a indecidibilidade e as contradições trazidas nas falas não nos conduzem a compreensões generalizadas de que as professoralidades são plenamente heteronormativas.

Isso nos remete a proposição de sujeitos que se refazem mediante o vivido. Observei mais questionamentos sobre o tema, de certa forma, problematizando. O que nos remete à ideia de sujeito problematizado, cambiante. O mesmo docente que reitera uma matriz normativa, a questiona em outro momento. Ao mesmo tempo em que demarca uma linha em que se diz sobre sexualidades em uma perspectiva de cuidador de si, sob lente da responsabilidade com a saúde, também se admite que algumas construções não passam de convenções produzidas pela igreja, pela família.

Se a sexualidade é um dispositivo historicamente criado, está dito que é uma invenção cultural da sociedade. Os sentidos produzidos animam o que dizemos sobre esta esfera da vida humana. A partir de vários discursos, verdades e saberes, regulações são produzidas. Esse conjunto de elementos direciona o olhar sobre sexualidades.

Os olhares acima citados de cuidar de si, de responsabilidade fazem com que a questão das sexualidades seja tratada sempre como um fato com resposta e perguntas esperadas. A organização consiste em estabilidade e transmissão de informações. Quando pesquisamos os atravessamentos das sexualidades no currículo, esta primeira se torna “o lugar ao qual os problemas se afixam”, como aponta Britzman (2010).

O argumento de alguns docentes é bem construído: como os nossos e nossas estudantes não têm abertura para conversar em casa com a família, o que de fato é relevante. Não foi à toa que, quando nos reunimos com os estudantes para perguntar-lhes se concordavam com o projeto interdisciplinar citado anteriormente, uma parcela grande argumentou que gostaria de falar sobre questões de gênero e sexualidades, porque não conseguiam dialogar com os pais. Na sequência, a defesa de algumas professoras é que, devido a esse contexto, cabe à escola, fazer esse “dever de casa”.

As sexualidades viram um problema quando se trata de relacioná-las com a educação por conta das abordagens feitas, muitas vezes, acompanhadas de ideias como regulação sexual, disciplinamento do desejo e do corpo. Para tal, a gravidez na adolescência e aborto são referenciados quase sempre. Essa política sexual disputa todos os espaços nos quais o pensamento de uma “educação sexual” seja possível. Nós, professoras e professores, também fomos seduzidos e domesticados por essa pedagogia e essa lógica acaba por marcar as nossas práticas curriculares. Por fazermos parte dessa trama, precisamos levar isso em conta. Essa pedagogização marca algumas professoralidades interpretadas na pesquisa.

Quando as categorias, maturidade, responsabilidade, cuidado com o corpo e saúde animam as narrativas docentes, imagens normativas no que diz respeito a uma pedagogização sobre sexualidades produzem uma demanda por educação sexual. Isso define lugares apropriados para sexualidades. Ainda que não tenha ouvido que no território das sexualidades,

sentimos, gozamos, sofremos; a crítica a ser feita não se reduz a dizer que não se abordou essas experiências, mas sim de criticar o que é possível ou impossível quando as sexualidades e o corpo têm lugares apropriados.

Em meio a uma trincada relação de poder e saber, o que se busca é tentar alcançar o outro, controlar as experiências juvenis com o objetivo de interditar o sexo na adolescência de modo que se adiem as sexualidades “da escola, para a vida adulta” (LOURO, 2003, p. 26). Outro desdobramento que compreendo desse contexto é que há uma associação entre faixa etária e maturidade para algo. De acordo com Ribeiro (2010), esse discurso corrobora para pensarmos que este momento da vida dos estudantes é um momento de transição para vida adulta. Nessa análise, persiste uma concepção naturalista e biológica voltada para corpo. Isso implica em uma construção na qual o adulto é a referência de maturidade - um modelo-, aquele que controla os hormônios, os desejos.

A juventude, categorizada com estudante - o jovem da escola -, nesse interstício, envolve uma dimensão de desenvolvimento apoiada na perspectiva naturalista, parece ser o único que tem desejos, fantasias, experiências, mas como são ‘*imatuross*’, ‘*não cuidam de si e do corpo*’, ‘*se jogam*’, como relatam professores e professoras. É nesse jogo linguístico que criamos discursos representativos sobre as experiências juvenis sobre corpo, sexualidades e gênero.

Não seriam esses estereótipos produzidos na escola que colocam no campo que as sexualidades podem ser tomadas como algo a ser ensinado no currículo? Essa teoria articula políticas curriculares em torno de projetos finalistas. As próprias demandas desses projetos produzem identidades e problemas a serem resolvidos.

Como resultado, nós, docentes, viramos catalisadores de angústias, porque nos sentimos impelidos a dar conta de algo - explicar, pedagogizar as sexualidades do outro. As sexualidades são a nossa própria alteridade. “É um momento social no espaço da nossa vida íntima” (BUTLER, 2018, p. 64). O problema é que queremos explicá-la, decifrar, definir esse espaço do outro.

Ambicionamos esgotar teorias sobre sexualidade. Buscamos territórios estáveis. Caminhamos por áridos percursos de posições essencialistas. Estamos centralizados ainda em discursos que deem conta da explosão, do imprevisível do que vai acontecendo conosco. Se nos sentimos angustiados, creio que é por conta de não compreender que não há estabilidade, padrão controle, definição.

As narrativas docentes constituem e expressam esses aspectos abordados, voltam para a mesma política de explicar, de dar contornos às sexualidades. O ponto importante compreendido é a resposta dada a situação. Com efeito, outros quadros são criados. A

resposta move-se para o atendimento que sexualidade é um conteúdo a ser ensinado. A partir dessa lógica, professor deve conhecê-la.

Essa lógica nos conduz a entender que a sexualidade é algo exterior a nós mesmos e não o que nos constitui. Pergunto-me, a partir disso, como lidamos com nossos corpos, desejos, fantasias e prazeres. Nesse sentido, destaco algumas falas que me provocaram essas interrogações:

Falar de sexualidade é uma necessidade, certo? Até mesmo para que nós possamos entender melhor, ou pelo menos tentar entender como as pessoas se relacionam com essa questão, né? (Maria).

Eu quero saber lidar melhor com tema. Não sei se eu consigo fazer isso em sala de aula... do jeito que eu acho que deveria ser, mas quanto mais conhecer o conteúdo sobre isso, eu acho que vou lidar melhor em sala de aula, né? Esse diálogo com os meninos (Lúcia).

Essa sexualidade foi crescendo (...), acho que a gente precisa saber lidar saber direcionar a nossa ação pedagógica pensando nessas questões. Eu acho que o momento aqui é ideal para a gente aprender mais, adquirir mais conhecimento (Débora).

Então, eu acho que o momento é de mudança e eu mesma quero me instrumentalizar, trabalhar mesmo com toda essa diversidade e não assume um papel de ficar isenta dessa responsabilidade que é nossa também (Laura).

Vou ler sobre isso e tal, é tudo muito novo para mim. Eu também preciso aprender, né muito assim, na minha cabeça eu tenho corpo de menino, mas penso como menina, tá? Porque antes era a caixinha hétero e não entra, então já vêm outras vertentes (Ana).

Tudo é muito novo, e a gente vai engatinhando e é preciso que se discuta mesmo pra gente não ser pego de surpresa e ficar sem saber e a gente dizer se é certo ou errado, agora. Como Alice disse: né “me viu, ela olhou pra mim, mas isso tá errado (Karine).

“É a gente dizer o que é certo ou errado”. Essa consideração demonstra como opera no cotidiano escolar uma pedagogia de gênero que, a partir da normatização, determina quais as experiências são certas ou erradas. Parece-me óbvio que o desdobramento não é dizer que as professoras e professores consideram uma relação hétero como certa e a homossexual como errada. Pelo contrário, se trata de questionar como o que sabemos e o que ensinamos precisam se tornar alvos de atenção redobrada. O “ser pego de surpresa” revela um deslocamento provocado quando a heteronormatividade é posta em rasura. O certo e errado para classificar o outro, fabricar o diferente, ainda que questionado como indicam as narrativas, não está distante de nossos arranjos escolares, é parte dele.

A respeito do que sabemos ou que deveríamos saber, convém destacar o tom de obrigatoriedade que os docentes endereçam a si. Não desconsidero que nossa ignorância sobre as práticas sexuais não heteronormativas não tem efeito na organização do cotidiano escolar. Para Araújo e Colling: “Na escola, a heteronormatividade é um exercício pedagógico constate. Faz parte das relações entre as pessoas, das brincadeiras, está nas imagens dos livros didáticos, dentro dos conteúdos das disciplinas” (ARAÚJO; COLLING, 2017, p. 136).

Esta perspectiva de cotidiano de Araújo e Colling dialoga com as professoralidades analisadas: são traços de uma ação docente atrelada à mudança, ao projeto de emancipação e de transformação social balizados na ideia de instrumentalização, de aquisição de conhecimento. São traços como dito, mas que versam por um modelo de pensar a escola, a ação docente, as professoralidades para um fim. Essa questão é forte no imaginário dos docentes.

Tanto nas primeiras conversas, quanto nos GE's, foi possível perceber essa reflexão sobre professoralidades. O que me faz retornar ao desdobramento: demandas são criadas, mobilizando professoralidades em torno de um projeto comum que produz uma identidade, um referencial. Outros relatos de experiências docentes confirmam a proposição do espaço escolar como produtor da heteronormatividade e mostra como professoras e professores se sentem:

E era assim, porque o que era que acontecia na sala de aula, elas queriam se posicionar, né. E aí elas se agarravam né. Olha que coisa difícil pro educador. Vamos ser bem pés no chão. E elas se agarravam, elas faziam questão de ficar juntinhas, se acariciar, tal... E começou a incomodar alguns colegas e alguns colegas que hoje também trabalham. Ó que situação difícil, né, traziam os relatos delas da sala de aula, com alunos de mesma faixa etária delas, os alunos ficavam cobrando da gente. Ah, uma postura, isso não pode em sala de aula. Então, pra nós, né, professores, realmente participar de eventos como esses, né? (Ana).

Ana disse ali uma coisa muito importante, os outros alunos às vezes eles ficam, a gente percebe os alunos que estão ali ao redor, eles ficam quase falando, falando assim “ô, professor faz alguma coisa, fala que aquilo ali é certo ou não é” mas a gente fica, não tem como fazer nada, eu acho que a gente não tem instrumentos, que é como Laura disse, para lidar com isso (Paulo).

As palavras acima remetem a situações vividas por estudantes e docentes. Situações rotineiras e comuns em que gestos, palavras, exigências banalizam o existir do outro. Esses momentos acentuam que a diferença passa a ser apontada como abjetas, classificada como certa ou errada. De acordo com Bento (2017), a abjeção torna-se uma potente categoria

heurística nos estudos voltados para a compreensão do lugar reservado social aos corpos sem inteligibilidade social.

Os sujeitos abjetos são aqueles que não são reconhecíveis pelas práticas hegemônicas, fundamentadas na matriz heterossexual que se configura, como já mencionado, em códigos reguladores. No simbólico de algumas pessoas, as estudantes se beijarem, se agarrarem contraria a coerência dessa matriz. Quando os corpos e as práticas sexuais não se encaixam nesse modelo proposto, a diferença vira abjeção. Em outras palavras, não compreendemos o que não está ao alcance no nosso campo conceitual.

Para Bento (2017), isso nos convida refletir como a raiva, o nojo, a violência se instauram. Convém lembrar que acrescentei ao roteiro de pesquisa dados sobre a evasão de estudantes LGBTQI+ como consequência da violência moral e física dos quais são alvos. Inúmeras pesquisas apontam que a escola é uma das instituições mais violentas para crianças e jovens que fogem da consonância com a da política heterossexual.

As questões de gênero, sexualidades e práticas sociais não heterossexuais, de alguma forma, constituem, para algumas pessoas, uma ameaça a sua forma de existir, ao que é certo ou errado dentro de certos aparatos culturais. Nessa construção, portanto, algumas formas de existir não são consideradas vidas, e, portanto, tornam-se descartáveis, distribuindo inclusive, de forma irregular, a indignação moral em relação à violência endereçada aos estudantes LGBTQI+.

De acordo com as falas, percebemos que os docentes estão angustiados, se sentem pressionados por estudantes e colegas de trabalho. Na realidade não é nova essa posição de vigiar, de policiar as sexualidades e as práticas sexuais das pessoas na escola. As instituições sabem fazer isso muito bem de modo que seus sujeitos perfazem o mesmo caminho.

Com efeito, há contínuos debates sobre o que é certo ou errado quando se trata de sexualidades. Muitas vezes, isso custa caro, neste caso, para os estudantes. Esses debates envolvem noções contestadas de pessoas. O risco que se corre é de expulsar currículos de vida de crianças e adolescentes das escolas.

Este trabalho não é mais um desses textos que intentam culpabilizar professores e professoras. Pelo contrário, nesse exercício, o movimento é de culturalizar e historicizar para compreender os significados inscritos nessas categorias no que diz respeito ao cruzamento sexualidades/professoralidades e currículo, adicionando à discussão o político para perceber as negociações que são feitas nesse contexto. Estamos diante de sujeitos produzidos no interior de uma cultura que tem em sua norma, a heterossexualidade. Somos efeito disso, como também somos sua causa.

Compreendo que os docentes estão angustiados, despreparados por rompimento de enquadramentos conservadores, morais, religiosos que lhes atravessam e governam as instituições. Nas discussões, os docentes assumem essa posição. Na realidade, os modelos institucionais estão em crise: governo, escola, família. Se defendemos a perspectiva de que vivemos numa sociedade interdependente e que, portanto, não somos um “eu” completo, que age por conta própria, temos que colocar em jogo as condições que tornam possíveis discutir como tornar as experiências de sexualidades e gênero não normativas mais sustentáveis.

Portanto, a sugestão é pensar como os olhares policiais e as práticas podem produzir condições de vida melhores ou precárias. O debate sobre as interferências dos colegas de trabalho e dos estudantes nas práticas curriculares mais transgressoras e contestadoras parece realçar, tensionar ainda mais essa situação. As relações do cotidiano escolar transformam-se em conflitos internos. Essa relação faz com que a condição de agir seja analisada. No entanto, se trata também em pensar quais as consequências ao nos recusarmos a agir quando o espaço escolar se constitui como um espaço de inseguranças e precariedades para as vidas dos que não se enquadram dentro do sistema posto.

Compreendendo que alguns e algumas docentes consideram as sexualidades como um projeto fixo e explicável, a atenção se voltou para as narrativas em que a medicina e a psicologia são usadas como referências para chegar a uma resposta a respeito do que para eles pode ser um problema no campo das sexualidades.

Só um minuto, eu não sei se vocês, eu queria que expusesse assim. Será que vocês acham que essas questões voltadas para ao país, quando exemplo, esse caso das meninas, não sei se foi coincidência. Todas as mães, as mães delas, todas, as mães já casaram, acho que umas três ou quatro vezes. E tem sempre um relato, porque mora em um lugar pequeno, né, relatos de brigas entre os casais, aí eu não sei se isso tem influência. Será que elas é, vamos dizer assim, se elas fizeram essa opção, é, “ah, preferem porque viram que a mãe sofre com brigas com o pai ou padrasto, apanhando”, será que isso tem a ver? (Paulo).

Tal enfrentamento entre a psicologia e a medicina com as experiências sexuais não heteronormativas para obter um diagnóstico não é novo. De acordo com Cassal (2017), no século XIX a medicina psiquiátrica diagnosticou a homossexualidade como patologia, uma doença. “O século XX foi atravessado por práticas de identificação, contenção, terapêuticas forçadas” (idem, p. 114). Isso é resultado de uma política de patologização que tem como alvo a comunidade LGBTQI+. Então, historicizar essa performatividade discursiva pode conduzir a uma compreensão de como no imaginário de muitas pessoas dúvidas e certezas são produzidas.

O horizonte compreendido diz respeito a uma *Scientia sexualis* (FOUCAULT, 2017). Nessa perspectiva foucaultiana quando as sexualidades e práticas sexuais passam para o domínio da ciência, é quase sempre para patologizar os corpos e as práticas não heterossexuais como distúrbios de personalidade. É possível dizer que nesse sentido, o que existe são significados produzidos culturalmente a respeito de gênero. Se são significados culturalmente produzidos, estamos no campo da discursividade. Logo, a insistência é para reforçar os discursos naturalistas sobre gênero e sexualidades.

Esses discursos estão presentes tanto na ciência quanto na esfera do senso comum. Essas considerações produzem duas ações: uma demanda de explicação e de cura; outra de discriminação, abjeção:

Quando a gente usa o termo opção a gente vai deixando a entender que por exemplo, Carlos escolheu, certo? Ser... porque na sociedade que a gente vive é ser homossexual, então quando a gente, alguém fala opção, opção quer dizer que nós escolhemos e aí surge hoje a ciência, a psicologia, a psicanálise, essas áreas não conseguiram ainda trazer o porquê. E até hoje não existe um nome que de fato se encaixa nisso (Carlos).

A atenção é redobrada quando recorremos aos discursos da medicina. Ora, desde o século XIX, a ciência em nome da heteronormatividade vem normatizando as práticas sexuais e potencializando as construções de masculinidade/feminilidade como referências de saúde - o que é normal ou anormal. Lembremo-nos de como a performatividade de gênero de Alice foi lida. Logo, questiono: não seria por conta desse contexto que parece “anormal” uma relação homoafetiva? Porque tem que se buscar uma explicação para as relações homoafetivas relacionadas para traumas originado das relações heterossexuais? Por que as ciências psicológicas e a medicina devem explicar, nomear essas experiências de vida? E quem pode fazer isso? A que economização da vida estamos nos propondo? Não seria uma das primeiras violências sofridas por pessoas não binárias, não heteronormativas?

Para Bento (2017), mesmo que se defenda uma autoridade científica para diagnóstico de gênero considerando que esta prerrogativa está inserida em documentos como Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4º Ed.(DSM-IV), na Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) e no Standard of care (SOC), os princípios estabilidade e confiabilidade deste documento apresentam fissuras que os tornam questionáveis, assim cita a autora sobre o Manual:

Não existe qualquer teste diagnóstico específico para o Transtornos de identidade de Gênero na presença de um exame físico normal, geralmente não se indica o cariótipo de cromossomos sexuais a avaliações de hormônios

sexuais. E testagem psicológica pode revelar identificação ou padrões de comportamento de gênero oposto. (BENTO, 2017, p.93).

Ainda sobre os manuais citados, diz Bento:

(...) é um texto que materializa uma visão cultural hegemônica e singular de gênero, mas que, contraditoriamente. Consegue seu êxito por apresentar-se como universal, porque tem como aliada a cientificidade de seus achados, mesmo sem tê-las. Portanto, a defesa da diferença sexual como dado primeiro para definir gênero é uma construção de gênero. É preciso afirmar que o DSM-IV, o CID-iv e o SOC são falaciosos e produtores institucionais de transfobia, lesbofobia e homofobia. (BENTO, 2017, p. 94).

A última nota de leitura dos textos produzidos diz respeito a uma estratégia representativa relacionada às questões sobre sexualidades e gênero na qual as trajetórias de vida saem na roda de conversas, aderindo como observado, sempre a molduras, a “comparação entre” para sinalizar não a diferença, mas o diferente.

Além de produzirmos reduções e lugares acerca das questões LGBTQI+, dentro do próprio contingente, se produzem o diferente em uma rede de comparação. Desse modo, as diferenças, os rastros estão sempre a mercê de uma intencionalidade de definição conceitual. Nesse contexto, recorre-se à estrutura. Seus efeitos persistem em reproduzir desigualdades e violências.

O gay bem-sucedido, o que estudou é a moldura, o referencial. Essa leitura crítica está diretamente ligada às narrativas docentes. Os múltiplos cruzamentos de horizonte de mundo permitiram-me compreender, mais uma vez, sobre a problemática de análise generalizada e superficial do que é dado em campo, porque ao mesmo tempo em que se critica essa estratégia como algo que encapsula o sujeito, a moldura do que é preciso para ser um gay “aceito” pela comunidade é acionada.

Nota-se a insistência de práticas e discursos que disputavam entre si esses espaços dentro da escola, no esteio do currículo. A afirmação de espaço de disputa não desconsidera que as categorias gênero e sexualidades não podem ser analisadas fora de seus contextos econômicos, além de outros marcadores de diferença como etnia. Pelo contrário, gênero pensado isoladamente é vazio (BENTO, 2017). Convém, no entanto, atentarmos que essa interseccionalidade não pode percorrer os discursos que potencializam a produção de identidades fixas.

Nesse contexto, um episódio se destaca: a professora começou a contar a história de vida de um estudante gay, sinalizando uma série de problemas vividos. A colega interrompeu perguntando-lhe: *Era preto? Era preto*, afirma. *Porque preto o negócio fica...* diz outra. Penso aqui como somos obcecados pela ideia de identidade. Compreendo que ser negro e gay para

os corpos que são racializados e generificados tornam as condições de vida mais vulneráveis, produzindo mais precariedade.

Reconheço que há uma lacuna nesse momento que possibilita uma maior compreensão sobre o que está por trás de questionar se o estudante era preto. Admito minha precariedade enquanto pesquisadora parafraseando Gadamer (2015): não questionei o que está além do que foi dito - porque perguntar se era preto, quando não houve na fala anterior referência à raça?

O empreendimento, nesse contexto, poderia ter sido de contestar identidades fixas, certa de que debater sobre interseccionalidade¹⁰ pode produzir uma desestabilização nas nossas matrizes, enfatizando os aspectos transitórios e instáveis. O que ficou implícito foi a experiência sexual no entre lugar, na fronteira quando o entrelaçamento ocorre com o marcador étnico/gênero. Outras narrativas indicam que os processos de visibilidade e do direito ao reconhecimento acomodam ou produzem sentidos úteis para que a diferença seja tolerada.

Deste modo, me refiro mesmo a tolerar no sentido de que o **eu** autoriza a existência de outro mediante um “acordo” – o outro aceito até determinado ponto. Daí existirem as “bichas boas”, prendadas que na escola fazem os cartazes, organizam as festas e as “bichas más” que rasuram a política da tolerância, as bichas que transgridem e desestabilizam os “acordos”. Nos relatos abaixo, é possível analisar como professores e professoras reconhecem e fazem a crítica de que na que na escola existe esse processo de rejeição da diferença e subjetivação para ser o tolerável:

Respeitado pelas pessoas, porque ele é respeitado, ele sabe disso, ele é respeitado pela sociedade então assim, aceitar Carlos é bem diferente, é fácil, então assim, até a gente mesmo em sala de aula, quantas vezes a gente olha pro menino na escola: esse menino não faz nada na escola, é gay, quer dizer, além de ser (Karine).

Além de ser gay, ainda não quer estudar (Ana).

Né gente, quantas vezes a gente não se pegou nisso, assim de verdade, aí depois, as vezes a gente verbaliza, as vezes a gente consegue frear antes de verbalizar. Aí a gente faz um exercício de autocrítica, porque a gente já tem uma outra vivência e aí a gente sufoca. Epa! Ó o meu preconceito aflorando, não é isso que a gente faz? (Karine).

E às vezes a gente faz assim, como que a gente sabe o quanto é que a pessoa vai sofrer, e esse estalo. E isso de estudar, de ter conhecimento, de saber argumentar, vai ajudar ele a ser respeitado (Lúcia).

¹⁰ De acordo com Akoritene, a interseccionalidade é uma ferramenta analítica produzida pelas feministas negras norte-americanas e cunhada pela jurista e professora negra kimberlé Crenshaw para pensar como as mulheres negras são expostas a situações de vulnerabilidade e precariedade por conta da imbricação entre gênero e as estruturas racistas. (AKORITENE, 2018).

Gente, eu fico inquieta com isso, que ele tem que provar que é o melhor sempre (Laura).

Considerando a crítica e as falas acima, percebe-se a marcação forte do diferente. O estudante gay, como questiona a docente, tem sempre que provar que é bom em algo. Obrigatoriamente, tem que estudar, marcar outro lugar privilegiado, garantido pelo acesso ao estudo e à escola para ser respeitado. Vale à pena frisar que ser gay parece ser o que lhe condena e exclui. Assim, o único “projeto de salvação” seria estudar para poder ser “incluído, “respeitado” e “aceito”, mas ainda condenado e punido. Devemos pensar então que, em nome de uma inclusão para garantir uma vida mais suportável, outra exclusão se produz no campo do simbólico e político.

Para alguns professores e professoras, os alunos gays, sapatão e trans não são acolhidos pelos colegas e, por isso, se afastam, não participam das aulas. Não entrevistei os e as estudantes. Quando me refiro à conclusão de que não são acolhidos, estou reproduzindo as declarações dos docentes. Com efeito, Butler diz: “uma figura viva fora das normas da vida não somente se torna o problema com o que o qual, a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normalidade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida” (BUTLER, 2017a, p. 22).

Isso nos impele a pensar nos laços sociais que podem assegurar condições de vida mais vivíveis para esses estudantes. Isso implicaria investigar quais as percepções de vida que percorrem o simbólico dos que habitam esses espaços e implicaria em uma discussão mais aprofundada sobre precariedade no sentido de reconhecê-la. A implicação social desta colocação vai mais além: se as estudantes e os estudantes não se sentem acolhidos, quem não os acolhe? E, se entendemos que existe uma convivência social precarizada, como sociabilidade, quais são as causas e consequências que fragilizam as relações de interdependência e de responsabilidade da escola envolvendo todos os sujeitos?

4.2 CURRÍCULO: DISPUTAS E NEGOCIAÇÕES DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES DO NÃO-LUGAR.

O currículo como campo intelectual (LOPES; MACEDO, 2010) caracteriza-se como um campo de convivência de diferentes praticantes (CERTEAU, 2014) no sentido de fazeres/saberes (ALVES, 2015). Nesse espaço, o que está em jogo são as relações de poder de agentes ou instituições que produzem conhecimento. Tais sujeitos considerando o poder que possuem legitimam teorias. Assim, o campo do currículo configura-se como um espaço de disputa em si. Nesses espaços, o poder é performativo, o que reverbera nas práticas

curriculares da escola. A questão, então, é: as circunstâncias de poder promovem uma hegemonia de determinadas teorias curriculares. Nesse contexto, as teorias trazem consigo interesses e objetivos específicos.

Quem está legitimado a falar sobre currículo? De acordo com Lopes e Macedo (2010), os sujeitos curriculares compreendem as instituições de ensino e pesquisa, as agências financiadoras e os fóruns de pesquisadores. Nesse quadro descrito acima, é interessante conhecer quem fala sobre currículo e sobre o que se fala, a análise vai além: compreender de onde esses agentes falam. O pesquisador ou a pesquisadora do currículo deve estar atento a esse jogo político que envolve as cenas, os atores e as ações conectadas por uma relação saber/poder.

No Brasil, o campo do currículo, segundo Lopes e Macedo (2010), até 1980 reproduziu o modelo de currículo instrumental, técnico e funcionalista norte-americano. Em 1980, com a redemocratização do Brasil, este direcionamento perde espaço, cedendo lugar para o pensamento marxista sobre currículo.

A pedagogia histórica-crítica e a pedagogia do oprimido influenciados pelas produções americanas disputam o espaço do currículo (MACEDO; LOPES 2010). Na década de 1990, o currículo adere a uma literatura política, sob um viés sociológico cuja significação de currículo passa ser um espaço de poder. O argumento era que o currículo só podia ser compreendido quando “contextualizado política, econômica e socialmente”, como assinala Pinar (1995). Os pesquisadores brasileiros de currículo se voltaram para as pesquisas francesas. A referência nacional nessa discussão era Paulo Freire.

Meu encontro com esses dois pensamentos curriculares ocorreu em duas experiências: enquanto estudante do Ginásio (Ensino Fundamental II) e do Curso de Magistério. Esse currículo voltado para a produção de professoralidades sob o viés crítico marxista reverberou nas minhas práticas pedagógicas. Isso contribuiu para reproduzir a tarefa educacional de preparar o estudante para o mercado de trabalho, sempre em torno de um projeto de emancipação política. Logo, a mesmidade consistiu em uma professoralidade engessada, preocupada com objetivos e resultados, racionalista e emancipatória.

Nesse contexto, o estudante, esse outro, a diferença, é hospedado em um lugar de escolarização simétrica, “cimentado só no saber, no conhecimento, na verdade, na intencionalidade (SKILAR, 2010, p. 208). De modo que nessa relação, o outro é reduzido. O currículo, ao encontrar em contato com o outro, o aprisiona em um único tempo e espaço. Nesses arranjos de práticas curriculares, os estudantes e as estudantes se tornam o outro reorganizado de modo que a diferença que o compõe é sublimada, como se estivesse em uma linha de montagem.

Young (2007) defendia existir na escola um “conhecimento poderoso” – um tipo de conhecimento capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo. Se recorre, então, mais uma vez a cientificidade para formular julgamentos, permanecendo uma temporalidade continuísta que policiou a produção de conhecimento. Para Lopes e Macedo (2010, p. 15):

(...) foram aprofundadas questões referentes às relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, saber popular e senso comum; aos processos de seleção de conteúdos constitutivos de currículo: as relações entre a ação comunicativa, os processos de crítica aos conhecimentos e os processos emancipatórios; a necessidade de superarmos dicotomias entre conteúdos, métodos e relações específicas da escola sintonizada com e entendimento mais geral do currículo como construção social do conhecimento.

Admito que reproduzi durante muito tempo esse pensamento. Na minha visão teleológica de pensar currículo, essas questões não passaram pelo crivo de pensar como essas proposições ressoavam em uma sociedade plural, globalizada, marcada por atravessamentos fronteiriços de culturas e políticas de outras sociedades. Mais que isso: não pensava como essas prerrogativas se realizavam no espaço escolar de modo que essa prática rotineira e submissa de fazer currículo produzia posições fixas de sujeito.

Nas narrativas docentes, foi possível perceber esses pensamentos curriculares se movimentando, acionando professoralidades constituídas e instituídas nesses espaços-tempos. É muito forte ainda uma educação pensada para um fim, para emancipação social. As professoralidades como responsabilidade, como obrigação oferecem relevo às narrativas.

As professoras e professores se sentem impelidos a mudar, colocam em suas mãos o sucesso de um projeto social que desconsidera contextos, mas que universaliza toda e qualquer ação e cria um espectro de coletivo. Assim, a tarefa de educar se transforma em “um ato de mesmidade e ali se manteve, satisfeita de si mesma; estabeleceu uma ordem, uma hierarquia de somas e restos, de sujeitos e predicados, de Histórias e histórias, de exclusão e inclusão de anjos e demônios (SKILAR, 2010. p. 210).

Esta análise que faço a partir do encontro dessas narrativas, dos referenciais que balizam esses estudos e das crises que são vivenciadas no cotidiano escolar, me filiam ao currículo descrito por Lopes e Macedo (2010) - um currículo do entre lugar, afetado pela desconstrução derridiana. Nessa direção, os discursos finalistas dicotômicos, fundacionais caem por terra. O entre-lugar curricular surge como espaço de enunciação da diferença. A investigação recai sobre os fluxos de significados no interior do currículo. Essas características apresentam uma discussão pós-estrutural sobre currículo.

Poderia resumir o currículo aqui sugerido em alguns caminhos de teorização: currículo como espaço-tempo; como lugar de negação, espaço não coisificado e não representacional; espaço que não suporta sentidos fixos, classificação, determinismo, espaço de possibilidades, de novas rotas, de transitoriedade, indecidibilidade e de contingência.

As notas pós-estruturais animam os discursos curriculares no final da década de 1990. Temos, então, um campo curricular híbrido (MACEDO; LOPES, 2010) disputado entre as teorias modernas e enfoques pós-estruturais, pós-modernos que se inter-relacionam. Por outro lado, para as autoras essa mistura provoca problemas conceituais sobre o currículo. Dificuldade observada inclusive, entre as pessoas pesquisadas nesse estudo. Para algumas, determinado acontecimento era currículo escolar, para outras não. A dicotomia currículo oculto/oficial, conhecimento científico/popular percorrem o simbólico de como o currículo é significado.

Para Lopes e Macedo(2010), o currículo como campo intelectual é um “espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais, social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre teoria de currículo e disputam entre si o poder de defender quem tem a autoridade na área” (2010, p. 17). No campo, as narrativas docentes nos colocam em fluxos de significados. Não se percebe uma consensualidade, mas uma variedade de discurso que evidenciam negociações curriculares cuja natureza é a própria diferença. Quanto a mim, pesquisadora do currículo cabe: “(...) revalorizar as discussões do currículo, aproveitando melhor os elementos disponíveis em seu campo de origem” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 50).

Compreendendo o currículo com um discurso, me parece mais produtivo tomar o currículo como um campo que vem reterritorializando referências e produzindo outras discussões que versam pelo currículo culturalizado, ou seja, é um fluxo de culturas, de discursos, de poder e políticas. O currículo não é um objeto de sentidos completos e provisórios. Assim, me afasto do currículo como representativo que produz um coletivo, um endereçamento para uma comunidade vista como uniforme, ainda que no discurso a ideia de heterogeneidade seja o ponto.

Como dito, este estudo tem uma vertente pós-estrutural, mais queer, uma vez que é uma tentativa de questionar qualquer empreendimento de política de identidade. O que segue são interpretações das narrativas diante dessa busca de significação dos discursos curriculares, que não obstante, são contingentes, precários e cambiantes.

Segundo Foucault, “todos conceitos são perigosos; trata-se de o perigo que se vai correr, as batalhas das quais se quer livrar, as promessas que se quer enunciar” (FOUCAULT apud DUSSEL, 2010, p. 57). É desse contexto que vamos nos ocupar para compreender as

políticas curriculares quando a performatividade e a diferença irrompem o currículo. Para esse fim, comecemos:

Um pós-curriculo é aquele, como próprio prefixo diz, um currículo que pensa a age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação (cf. Carazza, 2001; Silva, 1999). Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-coloniais e multiculturalista (cf. Canen e Moreira, 2001) e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temáticas culturais (cf. Corazza, 1997), estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismos, raça, etnia, religiosidade e etnocentrismo, construcionismo da linguagem e textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. (CORAZZA, 2010, p.103).

O currículo pós-estrutural anuncia a diferença como tal, reivindica justiça social, culturaliza e politiza as relações dos sujeitos que são os atores curriculares. É um currículo experienciado em qualquer lugar, daí, defender-se a ideia de que tudo é currículo, porque tudo é vivenciado a todo o momento e, por consequência, negociado. Nessa perspectiva, não há um currículo oculto ou oficial. Não há um currículo que está dentro ou fora. Existem práticas e interesses que legitimam alguns fazeres curriculares e outros não. Corazza (2010) contesta as relações de poder. Desestabiliza as políticas hegemônicas neoliberais que buscam engendrar as pluralidades, homogeneizar as pessoas, banir a potência das experiências dos praticantes do cotidiano escolar.

Corazza (2010) vai na contramão das imposições da Base Nacional Curricular Comum e das alterações nos Planos de Educação, Estadual e Municipal no que diz respeito às questões sobre gênero e sexualidade. Enquanto esses documentos criam estratégias para vigiar no currículo as discussões sobre sexualidades, realçando os contornos normativos, Corazza propõe pensar nos processos de significação cultural e como isso corrobora para disputa entre discursos no currículo.

No simbólico desses documentos, sexualidades e gênero não são conteúdo e quando se tornam, não passam de uma política de representação que define o que é pensável ou não pensável. Corazza (2010) nos põe em alerta quanto a isso, nos convoca a manter uma posição de desafiar essa normatização que determina lugar, o dito e não dito sobre as questões das sexualidades e gênero.

Para Macedo (2014; 2018), as ações em curso relativas à BNCC e ao Plano de Educação Municipal de Educação de Conceição do Coité versam por uma economização da

vida e expulsão da educação o imponderável, o não pensável. Nessa direção, compreende-se a expulsão de alguns sentidos caros para um currículo pós-crítico de disputa e negociação da diferença, além de transformar a diferença em objeto de um currículo estatal. É sob as lentes policiais desses documentos que os docentes se movem no território do currículo.

Segundo Macedo (2014), a LDB, promulgada em 1996, já trazia em texto, uma demanda por uma Base Nacional Comum. O que nos sinaliza que a discussão sobre BNCC aprovada não é nova. Se considerarmos a proposição de como a LDB começa a normatizar esse documento, recuamos mais precisamente a década de 1990. De acordo com Macedo (2014), a América do Sul vivia o auge da introdução do Consenso de Washington, conjunto de medidas neoliberais, formulada na década de 1989, por instituições financeiras como o FMI e o Banco Mundial. Os governos sul-americanos passam a introduzir essas medidas em sua economia para promover ajustes econômicos.

Nesse arranjo, uma das afetações desses organismos diz respeito à educação. Nos países do Sul, as políticas neoliberais passaram a interferir diretamente no currículo, na avaliação e na formação de professores (BALL, 1994 apud MACEDO, 2014). Tais dimensões neoliberais não apenas se fortaleceram nos últimos anos, como também parecem ter ganhado temporariamente a disputa de espaço no currículo, a efeito da aprovação da BNCC que opera com conceitos e critérios técnicos, empresariais, mercantilistas. Claro, não podemos deixar de falar dos conceitos de meritocracia e qualidade atrelados às perspectivas neoliberais. Os recursos financeiros passam a ser direcionados mediante resultados das instituições.

Cinicamente, a BNCC evoca a ideia de diversidade. Além de retórica, uma vez que não ultrapassa o que está escrito, essa ideia é mais uma representação criada pelo currículo objeto que no fim cumpre sua função de banir as necessidades e interesses do sujeito. As mudanças da BNCC postulam uma diversidade colonial; fabrica o outro para ser tolerado; se preocupa com sua “inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade” (SKLIAR, 2010, p. 199).

Além de trazer para o texto a expressão diversidade, a BNCC ainda introduz a demanda por justiça social. Nesse sentido, diz Macedo (2017, p. 518): “demandas tipicamente neoliberais por *accountability* podem se articular com demandas críticas por justiça social e possivelmente também com demandas conservadoras, fazendo funcionar a normatividade neoliberal”. Quando Macedo relaciona os interesses e práticas da BNCC a uma economização de vida, compreende-se a hegemonia da vida econômica sobre a vida política. Se a vida política é expulsa da BNCC, a diferença como tal é reduzida, homogeneizada, mercantilizada, vitimizada e culpabilizada pelo que lhe acontece. A meritocracia e a competência funcionam como combustíveis para essa produção de identidade.

No jogo no qual a diferença é reduzida e sua potência política é enfraquecida, os Planos de Educação – Nacional, Estadual e Municipal afetados pelo projeto “Escola Sem Partido” (PLS 193/2016) do Senador Magno Malta seguem o mesmo processo de economização da vida. Inicialmente, esse projeto foi alavancado pelos movimentos sociais conservadores. Os argumentos eram que as escolas brasileiras estavam se tornando lócus de doutrinação político-ideológica de uma esquerda partidária e que a família brasileira seria destruída, uma vez que, ao debater sobre o gênero e feminismo, contestava-se o modelo tradicional de família que tem em sua base a delimitação do papel da mulher e do homem. Outra acusação era de que as escolas “ensinavam meninos e meninas a serem homossexuais”.

O movimento ganhou espaços nas ruas, nas redes sociais e, rapidamente, chegou à esfera política administrativa do país através de Projeto de Lei. Propomos uma investigação profunda no sentido butleriano e foucaultiano de analisar as articulações discursivas deste projeto na esfera da negociação que envolve poder e saber. O artigo 1º diz: Esta lei dispõe sobre a inclusão entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, do “Programa Escola sem Partido”. Nessa direção, o projeto ESP ressoa diretamente nas políticas curriculares. A questão se volta para pensarmos quais políticas curriculares são movimentadas pelo ESP.

Segundo o inciso I do Artigo 2º, a Educação Nacional atenderá os seguintes princípios: neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Assumo minha análise de que a ESP não versa por neutralidade, porque o posicionamento de quem advoga a seu favor é de que nós professores estamos fazendo assédio ideológico ao discutir em sala de aula pluralidade cultural e questões de gênero. Não há neutralidade quando a agenda conservadora se apropria do projeto lhe dando contornos normativos, religiosos e morais. Esses contornos constroem identidades fixas, estáveis e normatizadas.

A ESP tem uma agenda conservadora alicerçada em princípios religiosos e morais que ferem a laicidade do Estado. Se é assédio ideológico debater sobre pluralidade e se os princípios religiosos morais de um grupo podem interferir no material didático, nas avaliações, nos planos nacionais e nas práticas curriculares (Art. 9º), onde está a neutralidade da ESP? Qual é a dimensão do poder dos autores da ESP no Congresso Nacional? Quais os interesses envolvidos nesse jogo? Qual é o papel político da ESP?

Em 2016, o ministério Público Federal encaminhou ao Congresso Nacional uma nota técnica em que aponta a inconstitucionalidade do projeto de lei que inclui o Programa Escola sem Partido entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa nota, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Dupra, enfatiza:

O projeto de lei que propõe criminalizar professores sensíveis aos temas dos direitos humanos representa uma grave ameaça ao livre exercício da docência e constitui um retrocesso na luta histórica de combate à cultura do ódio, a discriminação e os preconceito contra mulheres, negros, indígenas, população LGBTT. (AGÊNCIA BRASIL, 2016, s.p.).

Operando sob ordem da vigilância e punição Foucault (2017), a ESP criminaliza os professores que resistem às limitações do projeto no tocante às questões de gênero, sexualidade, pluralidade cultura. Assim, estabelece o artigo 8º:

Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato. Parágrafo único. As reclamações referidas nos capítulos deste artigo deverão ser encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade. (PLS nº 193/2016).

Analogicamente, parece que voltamos ao século XVIII, quando as escolas, segundo Foucault, operavam com a mesma estratégia de escrutinar o que professores e alunos discutiam sobre sexualidade: “é preciso tentar determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros” (FOUCAULT, 2017, p. 31).

Ainda que a ESP não seja um dispositivo da lei, suas proposições nos documentos que regem a Educação Brasileira já são sentidas. Nesse percurso, destacam-se as intervenções na Base Nacional Curricular Comum, sem considerar os debates em educação sobre sexualidade e gênero. Em 2017, o Ministério da Educação (MEC) retirou do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), trechos que diziam que os estudantes teriam de respeitar a orientação sexual dos demais. Outra alteração do documento foi a supressão da palavra gênero de seu texto. Segundo o CNE, a palavra gênero gerou muitas “controvérsias” durante as reuniões sobre BNCC, o que justificaria sua retirada.

Com os Planos Estaduais e Municipais, não foi diferente. Em 2016, a Assembleia Legislativa da Bahia (Alba) retirou do PEE original os termos gênero e diversidade sexual. Os termos substituídos por respeito à diversidade. O grupo LGBT da Bahia, representantes do movimento negro e das mulheres protestam contra as mudanças no plano, no entanto, o PEE foi aprovado. Nesse interstício, o Deputado Pastor Sargento Isidoro (PDT) propôs emenda ao Plano, sugerido o ensino do criacionismo nas escolas.

O Plano Municipal de Educação (PME) de Conceição do Coité sofreu a mesma interferência. Sob pressão da população, em sua maioria evangélica, os legisladores da Câmara Municipal alteraram o texto original aprovado em 15/06/2015, sob lei 753, que

incluía, em uma de suas estratégias, a discussão de gênero e diversidade sexual. No texto final, Lei 758 de 10/09/2015, foi suprimida a estratégia 15.7 e substituída pela estratégia 7.10 que propõe a debater a violência doméstica e violência sexual.

Esses cenários levantam, em particular, a questão das condições de agir de docentes que se propõem a um investimento político sobre os atravessamentos no currículo das questões de sexualidade e gênero alegando a diferença como referencial. Na visão de alguns docentes, o que se desenha são cenários mais complexos e conflituosos. Isto está relacionado com novos limites impostos, outras normatizações. Certamente, novas configurações podem surgir. Ideias seculares foram invocadas para consolidar a norma, a heterossexualidade. O fato é que esses debates sempre existiram, existem e existirão, o que nos leva a pensar que a instância normativa está mais para o fracasso do que para seu projeto teleológico.

Na verdade, a leitura que faço que avançar ou recuar nas negociações introduz, em primeiro lugar, um compromisso político com a diferença e com as professoralidades. Ao fazê-lo, nos convidamos ao abandono da idealidade da norma, do previsível e do provável de modo que sejamos empurrados a curricularizar mais perigosamente.

Observando as preposições docentes, penso ser esse o ponto crucial das nossas práticas pedagógicas: romper com o racionalismo, com todos os pressupostos positivistas, deterministas e finalista; conceber o outro em sua alteridade e pensar a educação, o currículo e professoralidades como lugar da diferença. Para Derrida citado por Macedo (2017b, p. 40), “a educação é um processo que permite surgir o outro, aquilo que não foi inventado”.

Conforme já ponderei anteriormente, a diferença derridiana e a performatividade de Butler orientam meu esquema de compreensão. Foi nesse quadro conceitual que pensei a instalação no segundo GE. Isso revela o contexto de quem produz o texto, mas o texto também fala por si só. A instalação que chamo de texto provocou a postura de sermos questionados pela diferença e, ao mesmo tempo, de nos tornarmos questionadores do texto. Essa experiência começa durante a produção da instalação. Nesse exercício hermenêutico, fiquei atenta aos processos de criação dos e das estudantes.

Eu diria que essa atividade deslocou e me fez confrontar os meus preconceitos com relação a interpretações que fazia sobre os estudantes, levando-me às coisas mesmas. Nesse sentido, na medida em que os e as estudantes se projetavam no papel, revelavam seu ser aí, sua relação corpo e exterioridade do mundo. Os moldes não responderam apenas com os significados culturais que inscrevemos nos nossos corpos, mas revelaram muitas emoções: frustração, alegria, desejos e expectativas.

De que modo essas emoções e inscrições culturais ponderam sobre as práticas curriculares para a diferença? Quais deslocamentos surgem na nossa maneira de pensar a

diferença? Se os moldes exteriorizaram as nossas relações com o mundo, como ocorre a partir desse encontro, a passividade, disposição e alteridade do corpo?

Ora, estamos falando de diferença, o corpo é o que nos põe em cena. O corpo performativo é a experiência com a diferença. Claro, essa experiência pode ser passiva, moldada, um estilo governado por outros, ou pode ser ativo, transgressor, não acomodado, não consoante com as normas. As emoções citadas servem como mediadores interpretativos na medida em que animam a crítica e evidencia o essencialismo da idealidade inscritas no corpo.

A instalação provocou um comportamento nos docentes em que o próprio corpo foi projetado nesse universo. Uma professora revela sua frustração por ter um cabelo que ela significa como duro. Ela o considera feio, no entanto, reconhece o poder de contestação da diferença das estudantes que não se preocupam em usar cremes (fala da docente) e aderem a performatividade de usarem o cabelo que querem. Quando ela diz: “*É feio*”. Não estou desconsiderando que o feio não opera numa lógica de reconhecimento. Esse quadro serve para começarmos a pensar como a diferença é significada. Nesse sentido, nos interessa as negociações que fazemos nós mesmos e com o mundo.

Os textos produzidos nos GE’s nos conduzem a uma análise de que a diferença é notada, entendida e sentida, inclusive a partir das próprias experiências dos professores e professoras. Um exemplo disso diz respeito a uma análise de uma professora:

(...) jovens, nossos estudantes estão enfrentando regras fissurando-as, contestando-as, mas isso não quer dizer que ocorre de forma livre, espontânea, de como se quer ser. A gente sabe que pode vir um preço com isso (...) que eu acho que virá, mas que será pago (Luiza).

Denunciar que os jovens estão quebrando regras e que pagarão por isso de fato não nos conduz exatamente a uma política da diferença - regras sempre foram quebradas. Logo, se retornarmos aos depoimentos de Alice e Mar, concluiremos que o que eles fazem é jogar o jogo da verdade (FOUCAULT, 2017) - os mesmos discursos sobre corpo, gênero e sexualidades. Mar e Alice estão no jogo, mas com outra partida: fissurando e desestabilizando suas regras, mas continuam jogando. E nós, docentes, como jogamos?

O que persiste são enquadramentos, mesmo quando estes são questionados. Isso é o mesmo que sempre interrogarmos pelas instabilidades e por um desejo de transformação, como afirma Skliar (2010). Perguntar-se pela instabilidade para alcançar a estabilidade. Isso pressupõe controlar e decifrar a diferença. Como é um projeto impossível, como percebido nas narrativas, a culpa e a ideia de fracasso por não atingirem esses objetivos atravessam os professores e professoras. “*Porque às vezes você se sente sem função. Poxa, qual é o meu*

trabalho, qual a utilidade? Porque às vezes a gente se sente inútil dentro daquele contexto” (Cristina).

Quase de forma consensual, os docentes articulam que estamos diante de novos estudantes, outros sujeitos. Esse novo sujeito é um “novo” como produtos das mudanças das relações de trabalho, na família, sexualidade, das transformações políticas e econômicas. Estamos mais uma vez no terreno de buscar decifrar e reduzir os estudantes. Para Skliar (2010), na verdade, estamos diante de um novo sujeito da mesmidade produzido pela escola: “porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas, se repetem exageradamente sobre nomes já pronunciados, são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da alma” (idem, p. 198). Partindo desse entendimento, o que se percebe é uma tentativa de produzir um jovem ideal, através de leis, do currículo, da ideia de pertencimento, da nomeação e definição.

Isso pressupõe um discurso de colonizador, uma prática de fixação e de subjetivação. No campo do currículo, estamos produzindo formas de ser jovem, acionando o essencialismo que produz uma identidade juvenil. Os professores e professoras não percebem que produzem um projeto de jovem. Seguindo essa lógica, podemos afirmar que é impossível definir o que é ser jovem, pois, como afirma Ribeiro (2010, p. 116), “as subjetividades juvenis são produzidas politicamente e não um dado a priori.”

O que questiono é como as narrativas acessadas deslocam a diferença para uma antologia na qual em nome da própria diferença se reduz, tenta-se domesticar, produzir o mesmo tempo e especialidade para o outro. Assim como aponta Skliar (2010), a diferença é apenas vista e sentida. Os docentes sabem disso:

Na verdade, eu acho que o currículo que a gente executa, né, é aquele que a gente finge que não vê. A gente... poucas dá aula assim que nem Carla e vai... a gente é mais (...), ficar na linha neutra, não se exceder. Sem se exceder fingindo que não está percebendo toda essa vivência, toda essa efervescência. Então pra a gente é mais fácil se isentar de tudo isso (Laura).

Quando a diferença e performatividade irrompem, o currículo serve, muitas vezes, para o jogo cruel da exclusão versus inclusão, instaurando a relação com o mesmo. Vejo um apelo constante a uma ordem que violenta o outro, que o sente, o reconhece, mas nega-lhe seu tempo e espaço (SKILAR, 2010). O tempo e espaço estão quase sempre marcados como desequilíbrio. A juventude é concebida a partir disso, como uma geração doente, condenada ao vazio, segundo os docentes. Mais uma vez, é retomada uma perspectiva de cuidado e, não obstante, a escola surge como quem pode oferecer subsídio para isso. O projeto de mudança se lança novamente no horizonte do discurso.

Essa estrutura de compreensão sobre performatividades e diferença configura um estrato de professoralidades que pode marcar o estudante como aquele que precisa sucumbir a burocratização da escola para ser o outro. O mundo social nessa visão é apreensível mediante o acesso à educação formal. Escola e famílias são configuradas como lugares de maior ordem e maior controle, portanto, mais eficientes, logo, devem cortejar com mais intensidade a norma ou “recuperá-la”. Para alguns docentes, “*a escola e a família precisam ser mais firmes*” (Cristina). A impressão é que estamos vivendo fora das normas e que, ao recuperá-las, o equilíbrio será restabelecido.

Deste modo, as narrativas docentes sobre os estudantes perpetuam o modelo representacional e ficcional, reiterando estereótipos sobre o jovem estudante. Isso nos coloca em outro quadro: ao estereotipar os estudantes como uma “*geração meio perdida*”, “*que é altamente pessimista*”, ou que “*tem algo que está demais ou de menos*”, como narram os docentes. Estamos produzindo discursos educacionais operadas nas relações de poder que produzem conceitos de juventude, que comumente, são subordinadas a perspectiva “*adulocêntricas e preconceituosas*” (RIBEIRO, 2018).

Quando o currículo como espaço da diferença foi posto em jogo na instalação e no filme assistido, as narrativas docentes sobre essas duas experiências sinalizaram um caminho teórico e exato que busca aproximar a diferença da construção de identidade, da burocratização, linearidade, redução e governabilidade dos estudantes. A entrada da diferença no currículo pressupõe mais um estágio problemático de exclusão do que de entendimento do currículo como possibilidade de criação e da diferença. Nos nossos diálogos, percebi a nossa precariedade em conceber o espaço curricular como campo inventivo de outras formas de viver que não estejam refém da expressividade de uma cultura docente e curricular rígida, previsível e normativa.

Por conta das questões acima, é que mais uma vez retoma a expressão: sentimos, falamos sobre diferença. No entanto apenas sentimos, estamos problematizados por ela, mas não a problematizamos, condenamo-nos a repetir a projeção de identidades, as narrativas sobre juventude e estratégia política de explicar para poder criar uma forma de enquadrar as pessoas.

O campo interpretativo é marcado pela fusão de horizontes de sujeitos diversos ou da própria diferença. As narrativas docentes, por si só, é a diferença e traduzem o espaço de negociação. Observei em alguns momentos que a conversa embora necessária, tornou-se tensa entre as professoras e professores na medida em que nos situávamos histórico e culturalmente na diferença. Entretanto não há como não andar por outro caminho. São nesses momentos que os sentidos são negociados.

As narrativas docentes que se afastavam da ideia do diferente, das posições de “comparação entre”, de assimilar e de dar lugar foram contestadas. Muitas vezes, com um tom de imposição e ironia. A resposta percorria o cálculo de que o mundo cobraria a essas pessoas por serem o que são como destaca uma docente. A reflexão não recaía apenas sobre como a diferença é tratada, mas sinalizava um plano de futuro pensado para um jovem idealizado.

É a professoralidade que está posta. Sua política de significação produz relevo a sua narrativa. Mas é aí que reside a potência de discutir currículo: a possibilidade de compreender a própria diferença sobre perspectivas de currículo e as fissuras que surgem tensionando disputa e negociação.

Nesse sentido, outra interpretação aponta para o segundo momento do encontro - o do filme. As conversas com os textos dos docentes revelaram um problema: o currículo rizomático, não linear, não dogmático aberto a combinações, distante do pensamento moderno, composto por acontecimentos inusitados, o currículo do não lugar, mas da invenção, criatividade e do devir, aberto a diferença e ao impensável não desterritorializou a maioria dos docentes.

No primeiro momento, o silêncio tomou conta da sala. Convém dizer que antes de assistirmos ao filme, sugeri um intervalo e comuniquei que, quando retornássemos, continuaríamos a discussão sobre currículo através de um filme. Após o intervalo, resenhei o filme para depois assisti-lo. Claro que a associação que faço do filme com o currículo rizomático como recurso para compreender o currículo agenciado pelos docentes diz do produto de minhas leituras.

Assim, o silêncio após a exibição do filme não seria a informação de que a perspectiva de currículo pós-crítico e diferença não foram agenciadas? Pode ser que sim, pode ser também que precisemos pensar se não teria sido necessário assistir ao filme na íntegra. Contudo, diante da situação e como eu queria ouvir mais dos professores e professoras, comecei a questionar sobre os elementos do filme: tempo e espaço. Como perceberam como tempo e espaço foram significados no filme? O silêncio permaneceu na sala.

Lucy viaja no tempo, ocupa espaços variados do planeta. Do presente, volta ao passado, a origem. Surgem, então, vários currículos experienciados de vida. E em um breve momento ela experimenta tudo. O tempo e o espaço não limitados a um momento, a um olhar. A partir daí, Skliar (2010) ajuda-me a pensar sobre o currículo que tentei questionar: “o outro em um único tempo, inscrito em um único mapa, em uma única fotografia, em um único dia. a única e última carteira” (SKLIAR 2010, p. 209).

Outra narrativa de uma professora mobiliza a dimensão política da diferença no currículo. Sua fala também marca o currículo não como um dado da natureza, uma coisa, pura

objetivação e abreviação da vida. Ao negociar a narrativa abaixo com as outras que acessei, compreendo que o currículo é um espaço de criação, sempre em aberto, um devir.

Então, eu só estou falando assim... a gente não tem esse poder, essa capacidade porque a gente está à frente de um tempo (...). Por isso que é um choque, porque a gente quer imprimir no outro as nossas concepções de vida, e não o que eles querem, o que eles já têm. É, por exemplo, uma coisa que (...), estava ouvindo aqui em relação a não ter espaço para todo mundo de estudo e tal e tal. Eu (...), aquele estímulo... ele tem que ser, estimular uma pessoa à minha volta a estudar. Mas tem pessoas que não querem e tem o direito de não querer e está bem assim, entende? Só que a minha concepção, o lugar que eu penso, o lugar que eu estou... eu acho que você não pode ser feliz se você não tiver o que eu tenho, as concepções que eu tenho! Mas eu estou falando de um lugar que você não está ocupando, entende? Não é fácil, não é fácil! Porque quando eu dou o meu olhar sobre a coisa é o meu olhar, as minhas concepções, a minha vivência. Eu sei que eu estava falando aqui mais cedo com Nova. Sabe o que eu estou percebendo? Muita coisa, muita aceitação é um monte de conveniência, e não de fato você respeitar o espaço do outro (Laura).

A expressão conveniência sugere, a meu ver, que nossas práticas curriculares produzem subjetivações que são produzidas a partir de um padrão. Nosso olhar que normaliza e planifica. Há também nesta fala um horizonte no qual diferença é vista como o direito de ser de cada pessoa, ou seja, cada pessoa é a diferença entre as diferenças. De modo que o currículo como enunciação da diferença foi pontual.

Penso que este é um dos problemas que impedem compreender a diferença, mas não diria que estamos a frente ou atrás, estamos mais uma vez buscando uma idealidade de juventude recorrendo aos estereótipos. Assim como fomos alvo dessa idealidade, estamos fazendo o mesmo com os nossos e nossas estudantes e quando não conseguimos por em prática o projeto de “fazer o outro”, considerando a nossa perspectiva de projeto de vida, nos sentimos “traídos” (fala de uma docente).

Fomos traídos, inclusive, pelo projeto que nos instituiu e constitui para pensarmos a diferença, as performatividades dentro de uma política de homogeneização e redução de nós mesmos, somos traídos por não levar em conta as diferenças intergeracionais. Somos sujeito efeito dessa política, mas também a produzimos. Portanto, não há o bem e o mal, mas sim professoralidades encapsuladas pelo projeto do outro da mesmidade.

Essa proposição converge para a defesa de Ribeiro (2018) de que primeiro existe uma cultura juvenil disputada por professores e professoras. O autor nos faz o seguinte questionamento (RIBEIRO, 2018, p. 40): “Em que circunstância do discurso o jovem se tona autorreferente, se, ambivalentemente, está sujeito na relação a determinadas posições políticas negociadas constantemente com os adultos”?

No contexto escolar, creio que o desafio é sair da representação de um modo de ser jovem e partir para discutir como a performatividade juvenil ressoa no nosso campo político e simbólico e empreender uma virada linguística no que diz respeito aos discursos que produzimos sobre a juventude quando se trata de sexualidades, corpo e gênero atravessando nossas políticas curriculares.

Esse processo de subjetivação para pensar a diferença perturba, desequilibra e desconstrói. É interessante constatar que os professores e professoras pesquisados confirmam os perigos de desterritorializar ao mesmo tempo em que em sua fala, a crítica denuncia que entre esse processo de normatizar e caminhar nas incertezas, nos improvisos, na transitoriedade para além da mesmidade, muitos preferem por ser mais estável e tranquilo aderir aos enquadramentos normativos.

Concordo com meus colegas quando argumentam que um dos maiores problemas enfrentados é desconstruir as práticas docentes e curriculares que buscam uma totalidade, sempre relacionadas à estabilidade e controle. Se propor essa desconstrução é uma luta por liberdade “e para os quais a luta é permanente e árdua” (BUTLER, 2018). Uma luta que não se reduz a falar sobre discursos políticos curriculares é precisamente dizer: e agora, o que quero fazer como isso que eu sei?

Para Macedo (2017 b), existe um currículo das “tantas coisas”, o “currículo no portão da escola”. Para a autora, é a própria diferença reivindicando o espaço. É o estrangeiro que se opõe ao disciplinamento, que joga o jogo da verdade, mas com outra partida - transgredindo, fissurando, problematizando, contestando, saindo do script. É essa partida desconhecida pelos docentes que se busca hospedar, enquadrar. Se entendermos currículo como produção de significados e sentidos, aceitaremos o quão é poderoso o saber docente como prática discursiva para a construção do currículo.

Neste sentido, é oportuno considerar como a dimensão performática do pertencimento produz subjetividades, além de produzir uma série de deveres que os sujeitos devem cumprir por pertencerem a determinados lugares. Refiro-me, neste caso também, aos processos de produção de professoralidades. Somos esses sujeitos que por pertencerem a educação, a escola, vivemos assombrados por uma promessa que nunca se cumprirá - “o papel do professor e da professora” com a função do professor de dar conta do que lhe é solicitado.

Assim, estudantes, professores e professoras tornam-se hóspedes do currículo. Nessa perspectiva, não somos a diferença. Como desconstruir essa circunstância produzida pelo pertencimento? Isso implica em desobjetivação (PIMENTEL JÚNIOR, 2019) nossa e do outro no estar no mundo. Esse outro que são nossos estudantes. Nesse processo, rejeitamos a posição de hóspedes no currículo. Para tanto, parto dos princípios de experimentação e

movimento. São esses elementos que desmontam as narrativas ficcionais do colonizador, da hierarquia que subalterniza os sujeitos.

O que se constitui em uma outra sociabilidade para pensar o pertencimento. Pertencer no sentido de que em sua pluralidade, o sujeito vai se apropriando do espaço na medida que sua performatividade política permite romper com a exclusão a qual é submetida. Para tal é importante operar sob formas de reconhecimento que estão além dos contextos normativos que situam a ideia de pertencimento.

Podemos pensar no pertencimento como elemento que liga os sujeitos a ideia de uma comunidade política com uma perspectiva de responsabilidade sobre a vida do outro. Nessa direção, é importante reconhecer que em um determinado momento, teremos que aceitar que nossas vidas são dependentes. Tal proposição foi discutida neste texto quando abordado que no relato, o **eu** está dentro de uma cadeia de **nós**. “A dependência de criaturas humanas, de manter e sustentar uma vida com infraestrutura está intimamente ligada a um senso profundo de manutenção da vida individual: como a vida é mantida, como a vida é viável, com que grau de sofrimento e esperança” (BUTLER, 2018, p. 27).

Se por um lado, o pertencimento pensado sob a produção de identidade aprisiona estudantes. Por outro lado, esta última nota sobre pertencimento nos conduz a um entendimento de que é no coletivo, ainda que apresente dificuldades de acolhimento que a manutenção da vida é possível. É no viver juntos que as relações de política e ética se concretizam. Alice e Mar, conformados ou não com as normas, só puderam contestá-las, marcar desejo de liberdade, reativar espaço da diferença e negociação mediante os pertencimentos aos grupos como a escola, por exemplo.

A ideia de pertencer se volta para entender que as demandas por diferença e alteridade não se separam da dependência ao outro. Responsabilidade com o outro pressupõe repensar como o lugar do pertencimento pode produzir violência para os sujeitos não conformados as regras desses espaços. É como essa perspectiva de pertencimento que alianças políticas para reivindicar direitos se tornam possível.

Se entendemos o espaço curricular como diferença, espaço da heterogeneidade, relacionalidade e espaço vivido, aceitamos que se trata de que não é possível pensar o currículo sob uma única perspectiva ou a partir de oposições. Trata-se antes de compreendê-lo como uma política que cresce em meio a disputas de poder e negociações de significação entre os que fazem o currículo.

Pensando nas narrativas e nas posições que colocaram em cena as professoralidades e os horizontes sobre as questões das sexualidades e gênero o que se pode perceber é que o Grupo de Experiência Docente (GED) é um lugar de potência para dialogar com a rede de

significados e de multiplicidade que permeiam essas questões. Mais que isso, essa Proposta de Intervenção pode possibilitar que compreendamos a escola, o currículo como espaços culturais e políticos onde há o jogo de interesses que articula sujeitos e vários outros espaços curriculantes que reverberam em como se vive e se aprende no cotidiano escolar.

5. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: GRUPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

5.1 APRESENTAÇÃO

Este texto apresenta a sistematização do Projeto de Intervenção após os resultados obtidos no campo com a interpretação e compreensão dos dados produzidos. Na realidade, considerando que o campo de investigação se configurou com um espaço formativo dados os objetivos e a estrutura da metodologia - o GE, pode-se afirmar que estamos falando de uma segunda edição do Grupo de Experiência; desta vez, apenas para as professoras e professores do Estado. Nessa atualização, denomina-se Grupo de Experiência Docente (GED), cujo objetivo é potencializar as discussões entre currículo, sexualidades e gênero, problematizando o currículo heteronormativo como base nas experiências vividas pelas pessoas que constituem o grupo.

Em todas as fases da pesquisa buscou-se pensar nas condições de implantação de um Grupo de Experiência Docente. Isso implicou observar as condições de trabalho que envolve disponibilidade dos docentes, sua recepção à proposta de participar de um Grupo Experiência, bem como refletir sobre a ressonância do GE no tocante a pensar o currículo e no trato com as questões das sexualidades.

O GE possibilitou o docente mobilizar os referenciais teóricos acionados sobre currículo e sexualidades que estão diretamente ligados às suas práticas curriculares no cotidiano escolar. Nesse contexto, o GE apontou para várias práticas curriculares que podem desestabilizar os conceitos estruturais de escola, currículo e sexualidades, mas que também potencializam a reprodução de fazeres e saberes construídos em torno de uma política fixa de significados sobre essas questões.

As narrativas docentes contribuíram para pensarmos melhor como o cotidiano escolar é organizado, quais as forças que o coloca em movimento. Esse cotidiano é rico de experiências de seus sujeitos. O que se acessou foi o movimento que o docente faz frente às demandas que surgem. Isso mostrou um espaço de significação e disputa a partir do momento em que entra em cena o agir docente como uma potência.

O Grupo de Experiência Docente é pensado como um espaço de desconstrução quando se opõe a organização dos cursos de formação docentes oferecidos pelas agências governamentais que são destinados a subsidiar docentes com demandas limitadas no que diz respeito a saberes e práticas. É interessante perceber o quanto esses cursos tratam o currículo como uma perspectiva de produzir projetos pedagógicos para certa demanda, sobre a qual a escola é impelida a resolver tal problema. Assim o currículo é dado, o docente é seu hóspede e tem a função de planejar e organizar atividades para responder ao que lhe é cobrado. Isso constitui, segundo Veiga (2002), repertoriar saberes, imprimir uma ordem geométrica que limita e enquadra o outro.

Defendo que romper com essa visão coisificada de currículo e de professoralidades, poder ser possível quando nos mobilizamos para investigar os caminhos escolhidos e como essas escolhas nos produzem professoras e professores. Uma questão importante para isso é não caminhar na pretensão de definir o que é ser professor. Por isso que Pereira (2016) escolhe o conceito de professoralidade e da qual também faço minha escolha metodológica

Ao contrário do que se objetiva nos cursos de formação do governo, o GED é inspirado pela ideia de que a docência é um dever. A professoralidade é uma potência na medida em que o seu fazer vai tornando o que ela é. Assim, o docente não é produzido por outros, mas está aí seu processo de fazer-se e refazer-se quando sua experiência o coloca em movimento sempre em um “retorno a si”. De modo que aceitar a dimensão da potencialidade implica reconhecer que a docência está vinculada ao terreno da subjetividade - produto do vivido, das nossas experiências.

Trata-se, então, de desconstruir a representação que se opera sobre as professoras e professores e de sugerir que o sujeito professor é constituído de estados que se sucedem e que provocam um refazimento quando alguns modelos entram em crise, cedendo lugar a uma outra figura. A questão, então, não é responder no GED o que é ser professor ou professora, “mas como sou o que sou” (PEREIRA, 2016).

A perspectiva de tomar como chave para a formação docente a experiência, vai na contramão do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 legitima sobre formação docente. De acordo com o art. 62:

A formação docente para atuar na educação far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio de modalidade normal.

Neste caso, dar-se sentido ao processo e não ao movimento processual em que o docente se faz e se refaz na medida em que se movimenta no campo existencial. Quando me refiro a campo existencial, situo todos os espaços que habitamos: o curso de magistério, a graduação e a todos os espaços educativos ou não. Segundo Sales e Costa (2018, p. 126):

Na esteira das reverberações da edição da chamada Nova LDB, a formação docente mobilizou grandes debates curriculares nas Universidades, discutindo as organizações curriculares que formavam os professores. Com isso, podemos dizer que *Currículo e Formação Docente* fazem o par nesses debates; pois, se queríamos outra formação – que superasse o modelo mnemônico de ensino, por exemplo -, necessariamente, tínhamos que problematizar currículos que apontassem para tais rupturas.

Nesse contexto, reconfiguram-se as dimensões de pesquisa, extensão e ensino. Nas universidades, as discussões sobre currículo invadem os espaços, as pesquisas, como já assinali neste texto ao dizer que esta pesquisa e Projeto de Intervenção estão voltados para os professores da Educação Básica em um processo formativo de todos que estão envolvidos: pesquisadores e docentes da Educação Básica

Assim, a perspectiva do ensino pela pesquisa ultrapassa os muros da universidade e demarca outros territórios – as salas de aula da Educação Básica. O status da pesquisa como elemento da formação docente percorre outras direções, novos caminhos, atravessam outros territórios nesse estudo. É nessa direção que se desenha a Proposta de Intervenção desta pesquisa – o GED.

A aposta é que as professoras e professores da Educação Básica falem por si e que possam através de suas experiências, no cotidiano escolar, discutir sobre currículo e as questões que os atravessam. Entrelaçar todos os fios que tecem o tecido escolar. Assim, o cotidiano se transforma em espaço de teorização sobre nossos saberes/fazeres (ALVES; FERRAÇO, 2015). O currículo passa a ser compreendido como espaço de formação onde uma rede de saber e poder ressoam tanto na formação quanto na legitimação de práticas curriculares.

No currículo como cenário formativo, teoria e prática não são vistos como polos separáveis, pelo contrário, são elementos indissociáveis que se complementam, se fundem para renovar-se, abrindo novas possibilidades de experiência e ações curriculares. Em outras palavras, não há lugares de prática e lugares de teoria (NÓVOA, 2007). Esse movimento dialógico possibilita o processo de teorização sobre o currículo e formação docente. A teoria parte de ações curriculares e fracionais situadas. Desse diálogo, fecunda-se a própria teoria que se volta para as ações curriculares.

Pensar formação de professores e professoras dentro do currículo é uma atitude centrada no cotidiano escolar. O veio epistemológico pós-estrutural nos desloca do lugar de currículo como objeto, oriundo do pensamento cartesiano, e nos reloca em um cenário em que tudo é currículo e que todos nós somos atores curriculares. “Ato de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculares mudam nesse envolvimento, como mudam seus significados, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas” (MACEDO, 2018, p. 198).

Foucault me faz pensar na saturação dos cursos de formação, ao mesmo tempo em que anima outra forma de pensar as professoralidades para o Grupo de Experiência Docente. Se os cursos de formação apresentam uma representação de professoralidades, o GED ambiciona uma dimensão que perfaz o caminho de descobrir as tramas que envolvem a nossa forma de ser docente.

Isso compreende um movimento de diferença. Esse movimento é contingente, implica deixar de ser o que vem sendo para produzir outra figura. Dessa forma, o sujeito da docência passa a ser visto como:

Um sujeito-em-prática é o que está sendo e, ao mesmo tempo, potência de tornar-se algo diferente do que vem sendo, algo nunca sido. Assim, observamos que o sujeito é sempre potência. E esse estado de tensão constante, esse risco permanente de desfazer-se, é algo muito distinto de identidade. Uma identidade é a institucionalização de uma forma, é a redução do movimento de criação, é a reprodução de modelos hegemônicos e estereotipados. (PEREIRA, 2016, p. 41).

É com esse aporte teórico que penso o Grupo de Formação Docente para os docentes da rede Estadual de Conceição do Coité: um acordo, uma combinação entre pesquisa, currículo, cotidiano escolar e professoralidades com um devir, um sujeito-em-prática, em formação disposto a assumir um compromisso político com a diferença. Um compromisso político com a diferença que trate as sexualidades como algo existente na escola, entendida como parte do currículo escolar. Não como currículo conteúdo a ser ensinado.

Espera-se que o GED seja um espaço aberto ao diálogo, pluralismo e compartilhamento de experiência. Entende-se que não é possível ambicionar consensualidade sobre o que será posto em discussão. Compreende-se que os discursos produzidos são permeados por crenças, valores e singularidades e que nisto constitui a diferença que é o outro, contudo, se aceita também que os pontos de vista podem ser atualizados, reconfigurados.

Entretanto, colocar-se-á em suspeita constante a pretensão de colonizar os conhecimentos e saberes trazidos para o GED para não incorremos no erro de um retorno a

uma antiga “missão antiga civilizadora e que casualmente estejam alimentando também nossa boa consciência, a íntima certeza de superioridade moral, e uma imagem satisfeita e confortável de nós mesmos” (LARROSA, 2002, p. 72 apud SKLIAR, 2010, p. 202).

Assim, a possibilidade é pensar que a diferença como conceito estrutural do GED, mas também pensar a diferença como o que acontece. Nesse caso, a diferença adere a uma lógica de que o outro não é redutível, que possa ser transformado em algo definível, assimilado. É possível pensar em diferentes perspectivas (...) “é um ato plural entre muitas alternativas de interpretação, mas também é ato de posicionar-se singular frente a essa luta de interpretações possíveis” (HOPENHAYN, 1999, p. 129 apud SKLIAR, 2010, p. 205).

O GED toma como forma a ideia de a-com-te-cer: “as regras estão por ser inventadas no decorrer do que acontece” (JESUS, 2012, p. 12). Compreendo que a partir dessa formulação, sustentando as propostas de autonomia experiência, flexibilidade e contingência, será possível repensar objetivos e ações mediante avaliações da comunidade do GED.

5.2 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desse Projeto de Intervenção é a criação de um Grupo de Experiência Docente (GED) - um grupo de experiência, um espaço formativo para discutir as questões sobre sexualidades, gênero, corpo e currículo.

5.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos desse Projeto de Intervenção foram elaborados mediante o que foi compreendido durante a pesquisa de campo e construção de informações, considerando seu problema, objetivos e questões norteadoras.

- Problematizar o currículo heteronormativo que organiza e classifica as práticas educativas.
- Discutir a perspectiva da diferença e de performatividade para pensar sobre sexualidades, corpo e gênero.
- Desconstruir a ideia de que sexualidade é um conteúdo escolar.
- Discutir o currículo como espaço formativo a partir das experiências dos docentes.

5.4 METAS E AÇÕES

Um Projeto de Intervenção pressupõe um plano de ação detalhado que envolve sistematizar informações que possibilitem um desenho do que se pretende executar. Nesse caso, é necessário descrever um orçamento, a disposição de espaço físico, detalhar quais recursos materiais e serviço podem ser importantes para a implementação do projeto. Outra questão importante é definir as parcerias que serão feitas para que Projeto de Intervenção aconteça. Assim pode-se citar o Núcleo Territorial de Educação (NTE4)¹¹.

O primeiro movimento, nesse sentido, será realizar uma reunião com o NTE4 em agosto de 2019 e, em seguida, com diretores e coordenadores das escolas estaduais com o objetivo de apresentar o Projeto de Intervenção a fim de discutir questões financeiras, burocráticas e analisar as condições para que o Projeto de Intervenção aconteça.

O GED acontecerá aos sábados, uma vez que isso permite um número mais diversificado de docentes. Serão encontros com uma carga horária de 3 horas a serem realizados no colégio Polivalente de Conceição do Coité. Considerando a dinâmica de trabalho (carga horária, reunião, atividades para corrigir e planejar), esses encontros serão descontados nas Atividades de Coordenação.

O segundo movimento consistirá em compor o Grupo de Formação Docente. Serão disponibilizadas 10 vagas. Para tal, serão feitas reuniões com os articuladores de área e coordenadores dos colégios estaduais. A intenção é que o articulador e o coordenador comuniquem aos professores e professoras a posposta do Projeto de Intervenção. Além disso, serão encaminhados e-mails para os professores e professoras para realçar o convite. Convém assinalar a possibilidade de vistas aos Colégios para fazer o convite.

As inscrições para a composição do GED ocorrerão mediante o preenchimento da ficha que ficará sob a responsabilidade do coordenador pedagógico das escolas (ver no Apêndice B).

5.5 OS ENCONTROS DO GRUPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

5.5.1 Primeiro encontro do Grupo de Experiência Docente – setembro

O primeiro encontro desse projeto de Intervenção abordará as construções discursivas sobre corpo, gênero e sexualidades. A reunião possivelmente acontecerá no Colégio

¹¹ A Secretaria da Educação do Estado da Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação. Os Núcleos representam a Secretaria na administração regional e recebem apoio da sede, bem como desenvolvem programas que fortalecem a ação da Secretaria junto aos municípios do Estado. Os Núcleos acompanham os Territórios de Identidade da Bahia.

Polivalente de Conceição do Coité, com o objetivo de problematizar a construções heteronormativas sobre corpo gênero e sexualidades.

A primeira atividade deste encontro consiste em realizar a performance e instalação “Todos os segredos fora da caixa”, de Alice Jean Monssel. A performance se constitui através da leitura em voz alta dos segredos colecionados nas bolsas. Os segredos presentes nas bolsas em formato de fichas requerem participação dos docentes para elaborar os segredos e para contá-lo em voz alta ou sussurrando. Os docentes serão avisados da instalação durante as atividades planejadas para o encontro.

Colocarei três bolsas no chão da sala. Disponibilizarei fichas de papel e canetas para os docentes escrevem um segredo sobre corpo, sexualidades e gênero que estejam dispostos a contar. Serão colocados colchonetes para que o público sente para escrever. No espaço, serão coladas fichas com a questão: qual o segredo sobre corpo, sexualidades e gênero você está disposto a contar? A instalação ficará aberta ao público durante toda manhã. Seu encerramento será 11:20 min, quando começara a compartilhamento dos segredos.

Na segunda atividade, assistiremos ao vídeo de Alice e Mar que narram suas experiências quando estudantes da Educação Básica a respeito das questões sobre sexualidade, corpo e gênero. Em seguida, abriremos para roda de conversa. Espera-se que os docentes se inquietem com as falas dos estudantes e problematizem os discursos normativos sobre essas questões.

Por fim, faremos um estudo do capítulo “Política de gênero e o direito do aparecer”, do livro “Corpos em Aliança e as Políticas de Rua” de Judith Butler. O objetivo é abrir uma discussão sobre performatividade de gênero, associada às questões do direito de aparecer e de reconhecimento. Esse capítulo serve como uma síntese dos questionamentos, das afirmações que surgiram no campo da pesquisa anterior a elaboração desta proposta de intervenção. Butler discute o que é performatividade de gênero, os enquadramentos normativos em torno da esfera dos reconhecimentos e a forma de viver dos que não estão consoantes com a heteronormatividade. Para este estudo, o texto será com antecedência compartilhado por e-mail entre os integrantes do grupo. O GED será finalizado com a atividade da performance e instalação “Todos os segredos fora da caixa”.

A infraestrutura disponível será as salas e banheiros do colégio Polivalente de Conceição do Coité. Quanto aos recursos, a escola possui tv, caixa de som e Datashow.

5.5.2 Segundo encontro do Grupo de Experiência Docente – outubro

O objetivo é compreender as práticas acionadas na escola quando o assunto é sexualidades. Para este encontro, a sugestão é que os docentes organizem uma instalação artística tendo como tema currículo e sexualidades. Será reservado um tempo de 1:30h para organização da instalação e 30min para exposição do trabalho realizado.

Encerraremos com uma roda de conversa para debater sobre as concepções de currículo que foram compreendidas a partir da instalação. A referência para a instalação será o livro “Currículo, sexualidade e ação docente”, organizado por Elizabeth Macedo e Thiago Ranniery. Os docentes se organizarão em grupos. Cada equipe ficará com um artigo do livro. A divisão em equipe e a distribuição dos capítulos serão realizadas no encontro anterior. A saber, os capítulos disponíveis:

- O currículo no portão da escola;
- Sexualidade e produção da infância: disparadores, temáticas e impactos sobre os estudos da infância e/ou educação infantil.
- Algumas lições curriculares sobre estética juvenil: disputas discursivas em torno de sexualidade e gravidez no ensino médio.
- Masculinidades e relações de gênero em contextos escolares.
- Medo de que? Narrativas sobre homofobia e heteronormatividade.
- Por uma escola que aprende com a diferença.
- Gênero, identidade e desejo.

As equipes terão à sua disposição as salas do Colégio. Assim teremos 5 salas disponíveis. O material utilizado dependerá do planejamento das equipes. Solicitarei a impressão do material de estudo às escolas onde os docentes estão lotados.

5.5.3 Terceiro Encontro do Grupo de Experiência Docente – novembro

O objetivo é discutir as representações de gênero construídas sobre professoras e professores. A proposta é apresentar, através do Datashow, a conversa no whatsapp entre o diretor da Escola Maria Felipa em Salvador com uma pessoa, não identificada, sobre um professor trans. Na conversa, a pessoa questiona se na escola há um professor trans e insinua que esse fato pode ter causado a queda nas matrículas da escola. O responsável pela escola responde: “Quem acha que uma pessoa trans, apenas por ser trans, não pode educar seu filho não merece a nossa escola” (CORREIO, 2019).

A proposta da atividade é resultado da compreensão que emergiu no GE de que os professores se sentem mais constrangidos em discutir essas questões do que as professoras. É

pertinente questionar como a docência construída na perspectiva de gênero constrói identidades. Nesse caso, configura-se também um olhar de como essa produção interfere nas práticas cotidianas.

Após o debate, será realizado um estudo do texto “O gênero da Docência”, de Guacira Lopes Louro (2017b). Para o estudo, o grupo será subdividido em 5 equipes que receberão partes do texto, encarregando-se de ler e compartilhar as informações. Neste caso, o texto será entregue na hora.

O relato da experiência foi um recurso utilizado como construção de dado na pesquisa, situado como um dos caminhos para se pensar a formação porque a partir da experiência do que é vivido, novos conhecimentos podem ser produzidos.

Com base nisso, a próxima atividade propõe que os docentes façam um relato de experiência em que as representações de gênero em torno da docência tenham afetado sua vivência na escola. Os relatos não serão entregues ao coordenador do grupo. O objetivo é sistematizar o que foi discutido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um estudo de como os docentes da Rede pública Estadual e Municipal de Conceição do Coité negociam currículo, sexualidades e gênero, abordando os estudos pós-estruturais para balizar as discussões dessas categorias. Para obter os dados e informações foi utilizado o Grupo de Experiência que é a própria proposta de Intervenção. Por fim, este texto apresenta um Projeto de Intervenção relacionado à criação do Grupo de Experiência Docente com o objetivo de continuar as discussões sobre currículo, sexualidades e gênero.

O foco foi desestabilizar o currículo colorido (SKLIAR, 2010) que chega até os professores. Esse currículo colorido e gramatizado é representacional, porque não produz mobilidade. No currículo ficcional, as sexualidades, o corpo e o gênero são representados por identidades fixas, pela ideia de diversidade. A diversidade que se constitui como binária, dicotômica, polarizada. A diversidade produz lugares. Trata-se, então, não da diferença, mas de persistir em definir. Esse currículo que elege a diversidade é uma ação de “fazer ver”. Sob essas direções foram articuladas a pesquisa e o Projeto de Intervenção.

É por conta desse “fazer ver” que argumentei, com toda precariedade que existe ao interpretar e escrever sobre as experiências dos docentes pesquisados, que a diferença no

currículo, quando irrompe é apenas vista e sentida, sucumbe a coisificação porque o currículo que só percebe a diferença delimita as condições de aparecimento. Defendo então, sem perspectiva de consenso porque de fato não há consensualidade, que há na escola alguns contornos que elegem um projeto de vida previsível, capturável e modelável para seus sujeitos.

Durante a leitura das informações produzidas pelas pessoas pesquisadas, as idas aos textos me faziam questionar se não estava caindo numa armadilha de relativismo ou em análises generalizadas. Cuidei de não fabricar verdades do que foi dito, reduzindo as experiências a conceitos mediados pelo meu quadro conceitual. Se estamos todos representando papéis, se o nosso **eu** nunca é acionado de fato nas nossas narrativas, como posso, então, produzir um texto sem torná-lo representativo de sentidos e significados?

Essas indagações me fazem colocar em questão que escrever sobre o que foi dito é outra experiência que desloca o pesquisador de que não há um sentido único a ser acessado, mas uma multiplicidade de significados no cruzamento de vários contextos que se traduzem uns nos outros. As narrativas estão no campo da interrelação. Desta forma, se cruzam, se refazem e se retroalimentam.

Trata-se de uma compreensão que não cabe o predomínio da lógica racionalmonológica (PIMENTEL JÚNIOR, 2019). Sob essa perspectiva, considera-se que o que é acessado na pesquisa não se adere a escrutinação do que é certo ou errado. O que interessa é compreender quais os sentidos atribuídos a currículo e sexualidades e quais professoralidades aparecem nos textos. Minha recusa foi não produzir lugares para as pessoas, suas experiências e narrativas. Não há um quadro único, mas composições, combinações que constituem os horizontes da existência, considerando a contingência, as máscaras produzidas mediante a existência enquanto grupo organizado no interior da cultura.

Percebi que precisamos problematizar o currículo como espaço híbrido de fluxos de sentido, portanto, de enunciação e negociação, como também lugar de formação docente quando tomado como espaço no qual a experiência do fazer reabilita a teorização sobre currículo e de como fabrica-se o cotidiano escolar. Pude observar que o que predomina no simbólico, ainda é a ideia de currículo oficial e não oficial, de modo que alunos e docentes são apenas hóspedes (DERRIDA, 2006) - alguns mais conformados com os limites impostos pela hospedagem outros não, mas ainda hóspedes.

Afirmo que currículo tem gênero, corpo e sexualidades, porém, sob a hegemonia da heteronormatividade. Fraturando a hegemonia desse pensamento, é possível desestabilizar os sentidos fixos que buscam alcançar uma representação sobre sexualidades, gênero e corpo.

O Grupo de Experiência Docente pode possibilitar esse projeto político. O material selecionado com viés mais pós-estrutural e queer pode atualizar os docentes em relação ao conhecimento que vem sendo produzido na academia ou por grupos ativistas, sem a ambição de produção de lugar ou de capturar e nomear o desconhecido, muito menos, em uma perspectiva de sexualidades e gênero como conteúdo a serem ensinados. Segundo Araújo e Colling:

É a partir dessa atualização que esses docentes teriam condições em tese, de perceber que meninos e meninas em sua heterogeneidade formam uma sala de aula diversa, como possibilidades de acolhimento de estudantes como variadas formas de feminilidade e de masculinidade. (ARAÚJO; COLLING, 2010. p. 138-139).

Durante a pesquisa, foi possível perceber que os docentes estão problematizados, em crise pelo atravessamento das sexualidades tanto na escola como fora dela. Não receio em dizer, com base na pesquisa exploratória, que nossa escola é homofóbica e exclui o estudante LGBTQI+. “Diferenças, distinções, desigualdade... A escola entende disso, a escola produz isso”, como aponta Louro (2014a). A homofobia é um ato coletivo. São vários discursos e práticas que a produzem.

É homofóbica porque reproduz um modelo de sociedade heteronormativo e que ressoa no currículo legitimando práticas e saberes. A escola produz tensões de gênero. É fácil perceber isso, basta observar a fila da merenda, onde meninos se posicionam em um lado e meninas em outro lado. Tanto é homofóbica, que os docentes gays são vistos com desconfiança, muitas vezes, demitidos ou não empregados. Convém relatar o registro durante o GE da experiência de um docente gay em uma escola particular. Na fala dele e de outra colega, ficou clara a pressão da sociedade coiteense para ter “sua cabeça” - demissão. Outros relatos elencados neste trabalho denunciam a escola como espaço potente da homofobia.

Em relação a professoralidades, tomada como processual de como nos tornamos professores, nesse sentido, como um diferimento, foi verificado que muitas experiências vividas por estas pessoas ressoam na escolha de serem professores, desde episódios que envolvem brincar de escola à experiências vividas com estudantes, passando também por escolhas consoantes com a condição econômica. De modo que essa conclusão reitera o argumento que não se pode definir que os cursos formais constituem um único caminho para compor as professoralidades.

Nesse território das professoralidades, foi percebido que persiste na narrativa dos docentes, um projeto de professores e professoras que versa sobre um docente que tem a responsabilidade de alavancar um projeto de mudança. Tal projeto coloca esses sujeitos em

uma encruzilhada: dar conta de políticas pensadas para escola e para ele, construídas sob os ditames de teoria essencialista e universais que colidem com a irrupção da diferença. Esse embate é a causa da angústia e da frustração dos professores.

Por fim, pensando nas circularidades de teorias e práticas curriculares que produziram nosidade entre o projeto interdisciplinar “Sexualidade: tecendo histórias” e esta pesquisa exploratória para elaborar a Proposta de Intervenção, o que se observou foi uma complexa rede de discursos e sentidos. Esse nó produzido problematiza as proposições do currículo prescritivo, rasura seu caráter formalizado e seletivo porque os atores curriculares entram no jogo e deslocam, desestabilizam a sociabilidade desejada pelos arranjos formais implicando em adaptações, reelaborações e em outros sentidos construídos. Desse movimento as negociações surgem. Assim, “o momento político da diferença cultural emerge dentro da problemática da governabilidade colonial e eclipsa a transparência entre legibilidade e a regra legítima” (BHBHA, 2013, p.159).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **MPF diz que Escola sem Partido é inconstitucional e impede o pluralismo.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/mpf-diz-que-escola-sem-partido-e-insconstitucional-e-impede-o-pluralismo>>. Acesso em: 16 de maio de 2019.

AKORITENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2018.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar.** In: Revista Brasileira de Educação, n.23, p. 62-74, 2003.

ALVES, Nilda.; FERRAÇO, Carlos Eduardo. AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. In: **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.8, n.3, p. 306-316, setembro a dezembro de 2015.

ARAÚJO, Denise Bastos de. COLLING, Leandro. Por uma escola que aprenda com as diferenças. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. (orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente.** 1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer:** palavras e ação. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. D. Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** fatos e mitos. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BENTO, Berenice. **TRANSVIAD@S:** gênero, sexualidade e direitos humanos. Salvador: EDUFBA, 2017.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BIBLIOTECA VIRTUAL MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2019.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (orgs.). **Pesquisa Participante: O Saber da Partilha**. Aparecida SP: Ideias & letras, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST Aids e Hepatites virais. Brasília, 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado 193 de 2016**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

BRASIL. Lei 753 de 24/06/2015. **Plano Municipal de Educação**. Conceição do Coité, Ba, jun 2015.

BRASIL. **Lei 758 de 07/08/2015**. Altera a lei 753 de 24/06/2015. Conceição do Coité, Ba, agosto, 2015.

BRASIL. **Resolução nº 1.339 de 13 de julho de 2018**. UNEB. Bahia.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil sem Homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2015/11/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec1.pdf>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BUTLER, Judith. **Meramente Cultural**. Tradução de Alécia Bretas. Ideias. Campinas, SP, v.7, n.2, p. 227-248, jul/dez. 2016.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer e Arnaldo Marques da Cunha. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017 a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: Feminismo e Subversão da Identidade. Tradução de Renato Aguiar 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017 b.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo**: crítica da violência ética: Tradução: Rogério Bettoni. - 1ªed. - Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017c

BUTLER, Judith. **A Vida psíquica do poder**: teorias da sujeição; Tradução de Rogério Bettoni. 1ªed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2017 d.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a Política das Ruas**: Notas para uma Teoria Performativa de Assembleia; Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. 1ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018

CASSAI, L.C.B. Medo de que? Narrativas sobre homofobia e heteronormatividade In: MACEDO, E.; RANNIERY, T. (orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: 1 Artes de fazer. Tradução de Efraim Ferreira Alves. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COLLING, L. **Que os outros sejam o normal**: tensões entre o movimento LGBTQ e ativismo queer. Salvador: EDUFBA, 2015.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-currículo. In LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2010. Cap.4,103-114).

CORREIO. **GGB repudia aprovação de Plano Estadual de Educação sem inclusão de gênero e sexualidade**. Disponível em: <<https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/ggb-repudia-aprovacao-de-plano-estadual-de-educacao-sem-inclusao-de-genero-e-sexualidade>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

CORREIO. **Escola baiana viraliza após resposta que defendia professor trans**. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/escola-baiana-viraliza-apos-resposta-que-defendia-professor-trans/>. Acesso em: 05 de maio de 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia vol. 1ª ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010b.

DERRIDA, Jacques. **A Escritura e a diferença**. 4ª ed. Perspectiva: São Paulo, 2014.

DERRIDA, Jacques. **Da Hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DOLL Jr., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DOMINGUES, Verônica. Para pensar a escola como espaço legítimo de formação inicial e em exercício de professores: a pesquisa como dimensão fundante dos estágios supervisionados. In: JÚNIOR, C. P.; SALES M. A.; JESUS Rosane. M. V de (orgs.). **Currículo e Formação de Professores**: redes acadêmicas em (des) articulação. São Paulo: Pontes Editores, 2018, p.108-124).

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças In: LOPES, A. C.; MACEDO, E.(orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2010. (Cap.2, 55 a77).

FERRAZ, Taís. **CONHEÇA A HISTÓRIA DO MOVIMENTO PELOS DIREITOS LGBT**. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/lgbt-historia-movimento/>>. Acesso em 15 de maio de 2019.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1: a vontade de Saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FRANCESCHINI, Carlos Augusto da Costa. **Heidegger e Hölderlin: Pensamento, errância e o habitar poético**. Revista Rapsodia. São Paulo: USP, 2012.p. 21-33.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GATTARI, Felix. **Caosmose, um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas. Brasília: Líber Livro, 2005.**

GELEDES. **18 textos essenciais para estudos e pesquisas sobre gênero e sexualidade**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/18-textos-essenciais-para-estudos-e-pesquisas-sobre-genero-e-sexualidade/>>. Acesso em: 15 de maio de 2018.

GONSALVES, Elisa. Pesquisar, participar: sensibilidades pós-modernas. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK D.R. (orgs.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. IDEIAS&LETRAS, 2006. (Cap. 9, 245- 258).

GLOBO.COM. **Projeto de distribuir nas escolas kits contra a homofobia provoca debate**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/projeto-de-distribuir-nas-escolas-kits-contra-homofobia-provoca-debate.html>>. Acesso em: 07 de maio de 2018.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Colegiado Escolar**. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/colegiadoscolar>>. Acesso em: 15 de junho de 2016.

GRONDIN, J. **Introdução à hermenêutica filosófica**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP &A., 2003.

HARAWAY, D. SABERES LOCALIZADOS: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 07-41, 1995.

IBGE. **Conceição do Coité**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/conceicao-do-coite>> Acesso em: 24/06/2018.

INEP. **Consulta Ideb**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/consulta-ideb>>. Acesso em 10 de abril de 2018.

IZA. **Dona de mim**: Warner Music Brasil. 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=FnGfGb_YNE8. Acesso em 5 de junho de 2019.

JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2012.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan/fev./Mar/abr. 2002, p. 20-28.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. 6ªed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

LEWIS, Elizabeth S. Teoria(s) Queer e performatividade: mudança social na matriz heteronormativa. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T.(orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**.1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et All, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-Críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 39, 2013, p.7-23.

LOPES. Alice Casemiro.; BORGES, Verônica. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.157, p.486-507 jul./set. 2015.

LOPES A. C.: MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In_: **Currículo**: debates contemporâneos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1, p.13-54.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org). **O corpo educado**: pedagogias das sexualidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In:_ **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014b.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. [Online]. 2001, vol. 9, n. 2, pp.541-553. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>> Acesso em: 24/06/2018.

LUCY. Direção de Luc Benson. França: EuropaCorp. 2014. 89minutos.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, 2006 a. v. 11, n. 32, maio/ago. 2006a, p. 285-294.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo**: Política, Cultura e Poder. Rio de Janeiro: Currículo sem Fronteiras, 2006 b. v. 6, n.2, p. 98-113, jul./dez. 2006b. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 10/05/2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. In: **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v.12, n.03, p.1530-1555, out/dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ªed, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2017.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no Portão. In: _ MACEDO, E.; RANNIERY, Thiago. **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ªed, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2017b.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e base nacional curricular comum. In: **Educo-o**. Campinas, v.38, nº. 139, p.507-524, bar/jun. 2017.

MACEDO, Roberto Sidinei. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidinei; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidinei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurísticoformativas. **Revista e-Currículo**. São Paulo, v.16, n.1, p. 190 – 212 jan./mar.2018. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 24/06/2018.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. DOSSIÊ. Sociologias. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

MISKOLCI, Richard. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças**: por uma análise da normatização. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/prog_pdf/prog03_01.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2019. Texto datado de 2007.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de abril de 2019.

MPED. **Programa**. Disponível em: <<http://www.mped.uneb.br/programa/>> Acesso em 20 de junho de 2018.

NASCIMENTO, Marcos. Masculinidade e relações de gênero em contexto escolares. In: MACEDO, E.; RANNIERY, T.(orgs.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et All, 2017.

NÓVOA, António. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4430/3617>> Acesso em: 10/04/2018.

OLIVEIRA, Abel A. de L. Gleigs: estudar, analisar, debater as desigualdades de gêneros e sexualidades. In: **V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidade**. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/enlaçando/trabalhos/TRABALHO_EV072_MD1_SA25_ID603_18062017150603.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Iris Verena; JESUS, Rosane Meire Vieira de. GRUPO DE EXPERIÊNCIA E ARTE: narrativas de educação escolar quilombola. In TOMÉ, C.; MACEDO, E.; **Currículo e Diferença**: afetações em movimento - Volume 4. Curitiba: CRV, 2018. cap. 8, p.171-178).

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistências. **Currículo sem Fronteiras**. v. 16, n. 3, p. 388-415, set./ dez. 2016.

PARASKEVA. TEORIA CURRICULAR ITINEREANTE: desafiando a involução curricular. In: TOMÉ, C.; MACEDO, E.; **Currículo e Diferença**: afetações em movimento - Volume 4. Curitiba: CRV, 2018. cap. 5, p.115-132).

PEREIRA, Marcos. Villela. **Estética da Professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. 1ªed. Santa Maria: UFSM, 2016.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio. **Currículo, diferença, política**: disputas discursivas pela significação da natureza e da qualidade de educação científica. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2019.

QEDU. **Colégio Polivalente De Conceição Do Coité**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/114614-ee-colegio-polivalente-de-conceicao-do-coite/ideb>>. Acesso em 24 de maio de 2018. RETIRO NOTÍCIAS. **Conceição do Coité lidera o ranking dos municípios mais transparentes da Bahia**. Disponível em: <<http://retironoticias.com.br/35-prefeituras-baianas-levam-nota-zero-em-novo-ranking-da-transparencia-do-mpf/>>. Acesso em: 20 de junho de 2018.

RANNIERY, Thiago. **Currículo, sociabilidade queer e política da imaginação**. Teias, v. 18, n.51, out/dez, 2017.

REVISTA EXAME. **Os números da violência contra mulheres no Brasil**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contramulheres-no-brasil/>>. Acesso em: 04 de maio de 2018.

REVISTA FORUM. **Os Entendidos**. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2015/02/22/vamos-falar-de-transfeminismo/>>. Acesso em: 17 de maio de 2018.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Uma análise do caderno Escola sem Homofobia**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1579/uma-analise-do-caderno-escola-sem-homofobia>>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

REVISTA VEJA. **Bolsonaro, o “kit gay” do MEC e as loucuras coletivas**. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/bolsonaro-o-kit-gay-do-mec-e-as-loucuras-coletivas/>>. Acesso em 06 de maio de 2018.

RIBEIRO, William de G. QUANDO “APONTA DO ICEBERG ESTÁ SENDO EM DISPUTA”: sobre fronteiras, currículo, juventude e diferença. In: TOMÉ, C.; MACEDO, E.; **Currículo e Diferença**: afetações em movimento - Volume 4. Curitiba: CRV, 2018. cap. 5, p.115-132).

RIBEIRO, William de G. REMOBILIZANDO A PESQUISA COM O PÓS-ESTRUTURALISMO: quando a diferença faz toda a diferença. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 542-558, set./dez. 2016.

SALES, Márcia A.; COSTA, Maria Tereza B. Formação em Exercício de Professores Memorial de uma Forma(em) Ação. In: JÚNIOR, C. P.; SALES M. A.; JESUS Rosane. M. V de (orgs.). **Currículo e Formação de Professores**: redes acadêmicas em (des) articulação. São Paulo: Pontes Editores, 2018, p.125-147).

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SDE. **Estudo de Potencialidades Econômicas: Território de Identidade – Sisal**. Salvador, 2016, 44p. Disponível em: <<http://www.sde.ba.gov.br/vs-arquivos/imagens/revista-pdf-11624.pdf>>. Acesso em 26 de Julho de 2019.

SENADO FEDERAL. **Consulta Pública.** Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=125666>>. Acesso em: 06 de maio de 2018.

SEXUALIDADES, corpo e gênero. Direção: Maria Goretti Ramos de Almeida. Produção: Maria Goretti Ramos de Almeida. Conceição do Coité, 2018. DVD (10 min).

SILVA, Felipe Prado Macedo da. **O Território do Sisal.** Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/170725_livro_as%20politicass_territoriais_rurais_cap08.pdf> Acesso em 15 de maio de 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Documentos de identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR C. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, A.C.; MACEDO, E.; **Currículo: debates contemporâneos.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Cap. 9, p.196-215)

SOUZA, E M.; SOUZA, S. P.; SILVA, A. R.L. O pós-estruturalismo e os estudos críticos de gestão: da busca pela emancipação à constituição do sujeito. **Revista de Administração Contemporânea**, v.17, n2, p.198-217, 2013.

TOKARNIA, Mariana. Mais de um terço de alunos LGBT sofreram agressão física na escola, diz pesquisa. **Agência Brasil**, 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/mais-de-um-terco-de-estudantes-lgbt-ja-foram-agredidos-fisicamente-diz>>. Acesso em 15/05/2018.

TOME, Claudia. Tudo é possível ali:(a) firmar o nome do jogo, gramaticar o currículo. In: TOMÉ, C.; MACEDO, E.(orgs), **CURRÍCULO E DIFERENÇA: AFETAÇÕES EM MOVIMENTO.** Curitiba: CRV, 2018.

UNEB. **Campus XIV cria Observatório da Educação Básica do Território do Sisal.** Disponível em: <<http://www.uneb.br/conceicao-do-coite/dedc/2015/12/04/campus-xiv-cria-observatorio-da-educacao-basica-do-territorio-do-sisal/>> Acesso em 10 de abril de 2018.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir: Larrossa, J; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Tradução de Semíramis Gorini de Veiga.2 ed. Belo Horizonte: Autêntica,2011.

VELOSO, Caetano. **Não enche.** Philips:1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?search_query=n%C3%A3o+enche+caetano+veloso/>. Acesso em: 10/05/2018.

VIEIRA, Helena. Teoria Queer, o que é isso? **Revista Fórum** (online). Disponível em:<<https://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2015/06/07/teoria-queer-o-que-e-isso-tensoes-entre-vivencias-e-universidade/>> Acesso em: 10/05/2018.

YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** Campinas-SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. / dez. 2007.

YOUNG, Michel. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa.** v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./ mar. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PLANOS DO GRUPO DE EXPERIÊNCIA

Plano 1: Primeiro GE – 20/10/2018

Tema: Sexualidades, corpo e gênero.

Objetivos:

- Interpretar as professoralidades que marcam as construções discursivas sobre o corpo, sexo e gênero que emergem do grupo de experiência;
- Compreender como as relações de poder/saber tecem e legitimam as experiências de corpo, gênero e sexualidade.

Metodologia:

- Primeiro momento: apresentação dos participantes do GE;
- Segundo momento: amostra de narrativas em vídeo ‘Sexualidades, corpo e gênero’(ALMEIDA, 2018) de ex-estudantes LGBTQI+ sobre sua experiência na Educação Básica com as questões sobre sexualidades, gênero e corpo;
- Terceiro momento: discussão sobre o documentário;
- Quarto momento: apresentação da pesquisa;
- Sexto momento: exibição do vídeo clip Dona de Mim de Iza (2018);
- Sétimo momento: discussão sobre cotidiano tendo como referência a música.

Perguntas para estimular a discussão sobre a música “Dona de Mim”:

1. Por que protagonista traz essa descrição “Dona de Mim”? Podemos dizer que há nessa fala um movimento político que reivindica um espaço?
2. Quem são os nossos estudantes? Quais as semelhanças entre o vídeo e o nosso cotidiano escolar?
3. Já me perdi tentando me encontrar/ Já fui embora querendo nem voltar/ Penso duas vezes antes de falar/ Porque a vida é louca, mano/. Como interpretar estes versos em relação aluno/escola?
4. O cenário é uma escola. O refrão repete: “A vida é louca”. Quando, como e por que a vida é louca para os estudantes?

5. Como significar os versos: Me perdi pelo caminho/ Mas não paro, não/ Já chorei mares e rios. / Mas não afogo não/ Sempre dou o meu jeitin/ É bruto, mas é com carinho/Porque Deus me fez assim/ Dona de mim.

6. É possível pensar que escola a partir da música?

7. Perceberam algum tipo de desconstrução do conceito de escola abordado na música?

8. Podemos dizer que a mesmice que organiza a escola é atravessada pela diferença, pelas experiências de se apresentar dos estudantes, desorganizando-a?

9. Como as performances de Iza (gestos, roupas) irrompem as formas de existir dos estudantes na escola? Em que sentido essa performance rompe com a normalidade da escola?

Duração do encontro: 3 horas.

Registro: Filmagem e gravação via celular.

Recursos: Data-show, Tv, caixa de som, câmera de vídeo.

Orçamento: R\$ 200,00 - produção do documentário.

R\$ 150,00 - Filmagem do encontro e trabalho de edição.

R\$ 50,00 - Lanche

Plano 2: Segundo GE – 10/11/2018

Tema: Currículo como espaço da diferença.

Objetivo:

- Compreender como a perspectiva da diferença derridiana e da performatividade bluteriana deslocam as políticas curriculares;

Metodologia:

- Primeiro momento: acesso à instalação artística, ao som da música de Caetano Veloso Não enche (1997).
- Segundo momento: discussão da interpretação sobre a instalação artística.
- Quarto momento: exibição de 30 minutos finais do filme Lucy (BESSON, 2014).
- Terceiro momento: discussão dos atravessamentos da performatividade e da diferença no currículo.

- ❑ Quinto momento: avaliação do GE, considerações sobre a pesquisa pelos docentes e pela pesquisadora.

Duração do encontro: 3 horas.

Registro: filmagem e gravação via celular.

Recursos: papel metro, hidrocor, caneta, giz de cera, Tv, caixa de som e data-show, câmera de vídeo, celular.

Orçamento: R\$ 150,00 - filmagem do encontro e trabalho de edição.

R\$ 50,00 - Material de escritório.

R\$ 50,00 – Lanche.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB DEPARTAMENTO DE
EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
MPED - PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
DIVERSIDADE

GRUPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE – GED

Ficha de Inscrição

Nome completo: _____

RG: _____ CPF: _____ Tel. _____

E-mail: _____

Endereço: _____

Formação Profissional _____

Escola _____

Assinatura

Oficina 1 :

Um conceito chamado gênero⁵



Objetivos	Materiais necessários	Questões a serem respondidas
<p>Conceituar gênero, sexo e identidade de gênero.</p> <p>Reconhecer que existem diversas feminilidades e masculinidades.</p> <p>Refletir sobre os aspectos da socialização feminina e masculina que transformam as diferenças entre homens e mulheres em desigualdades.</p>	<p>Folhas grandes de papel</p> <p>3 cartões (20X10 cm)</p> <p>Um escrito HOMEM, outro MULHER e o terceiro SEXO</p> <p>Fita crepe ou adesiva</p> <p>Canetas de ponta grossa</p> <p>Tiras de papel</p> <p>Desenho de uma árvore bem grande</p> <p>Texto: <i>Identidade de Gênero para todos(as)</i>.</p> <p>Folha de cartolina com um termômetro desenhado do lado esquerdo e dividida horizontalmente em três partes (frio, morno, quente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ O que é ser mulher? ▶ O que é ser homem? ▶ Como as crianças aprendem qual deve ser o comportamento de uma mulher ou de um homem? ▶ Em quais lugares e espaços sociais estão as mulheres? E os homens? ▶ Em que situações uma adolescente ou jovem se sente discriminada pelo fato de ser mulher? ▶ Em que situações um adolescente ou jovem se sente discriminado pelo fato de ser homem?

Tempo: 1 hora

⁵ Fonte: (WEGS; TURNER; RANDALL-DAVID, 2003)

Integração

- ▶ Cole três folhas grandes de papel na parede, formando três colunas.
- ▶ Coloque a palavra MULHER na primeira coluna e cole a palavra HOMEM na terceira coluna.
- ▶ Inicialmente, peça aos(as) participantes para falarem o que lhes vêm à cabeça, quando escutam a palavra "mulher". Escreva as palavras na primeira coluna, à medida que forem falando. Repita a mesma atividade para a coluna "homem".
- ▶ Quando esgotarem as características, leia cada uma das duas colunas.
- ▶ Troque os títulos de cada coluna, substituindo a palavra "mulher" pela palavra "homem", na primeira coluna, e vice-versa em relação à terceira coluna. Pergunte aos(as) participantes se as características listadas para as mulheres também poderiam ser atribuídas aos homens e vice-versa.
- ▶ Na coluna do meio, coloque aquelas que não podem ser atribuídas aos dois sexos, ou seja, as ligadas à biologia. Coloque o cartão com o título SEXO nessa segunda coluna.
- ▶ Apresente aos(as) participantes os conceitos de gênero e identidade de gênero, explicando que:

Gênero é como nós somos socializados, ou seja, é formado pelas atitudes, comportamentos e expectativas que a sociedade associa ao que é ser homem ou ser mulher. Elas podem ser aprendidas com os amigos(as), a família, nas instituições culturais, educacionais e religiosas ou ainda nos locais de trabalho.

Identidade de gênero refere-se à experiência interna e individual do gênero de cada pessoa, que pode ou não corresponder ao sexo biológico. A identidade de gênero inclui a consciência pessoal do corpo, no qual podem ser realizadas, por livre escolha, modificações estéticas ou anatômicas por meios médicos, cirúrgicos ou outros. Lembremos, em especial, das pessoas transexuais masculinas e femininas e das travestis. Todos(as) nós temos nossa identidade de gênero, pois trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou como mulheres.

Atividade

- ▶ Divida os(as) participantes em quatro grupos e peça que façam uma lista com todas as informações que são passadas para as crianças na infância sobre ser menino ou menina. Por exemplo: "menino não chora" e "menina tem que sentar de perna fechada". Distribua tiras de papel e peça que escrevam cada informação em uma tira.
- ▶ Coloque o desenho da árvore na parede.
- ▶ Quando terminarem, cada grupo deve fixar suas tiras na raiz da árvore. Os relacionados aos meninos do lado esquerdo e às meninas do lado direito (ou vice-versa).
- ▶ Depois, peça que reflitam sobre quem costuma dar essas informações para as crianças (família, escola, sociedade, religião e mídia). Peça que, novamente, escrevam as conclusões nas tiras, mas que, agora, as coleem no tronco da árvore. Na sequência, proponha uma reflexão conjunta sobre como as pessoas adultas – homens e mulheres – se comportam sendo criadas sob essas orientações.
- ▶ Os resultados dessa reflexão deverão ser escritos nas tiras e colados como frutos. Quando terminarem, leia, de cima para baixo, as respostas que foram dadas e pergunte às/aos participantes a que conclusões se pode chegar olhando para a árvore.
- ▶ A partir das conclusões, construa o conceito de gênero, em conjunto com as participantes, e aprofunde discutindo o porquê da existência das desigualdades de gênero, onde elas se manifestam, as formas como se expressam e os mecanismos que as reproduzem, a partir das questões a serem respondidas (ver quadro).
- ▶ Distribua o texto Identidade de Gênero (abaixo) e proponha uma leitura coletiva.

Conclusões

- ▶ Gênero se refere ao conjunto de relações, atributos, papéis, crenças e atitudes que definem o que significa ser mulher ou homem na vida social.
- ▶ Na maioria das sociedades, as relações de gênero são desiguais e desequilibradas, no que se refere ao poder atribuído a mulheres e homens.
- ▶ As desigualdades de gênero se refletem nas leis, políticas e práticas sociais, assim como nas identidades, atitudes e comportamentos das pessoas.
- ▶ As relações de gênero, quando desiguais, tendem a aprofundar outras desigualdades sociais e econômicas e contribuem para a manutenção de contextos, atitudes e comportamentos violadores dos direitos humanos, tais como a discriminação em função da classe socioeconômica, nível de escolaridade, raça e etnia, idade, orientação sexual, condições de saúde ou deficiência, dentre outras.
- ▶ Os atributos e papéis relacionados ao gênero não são determinados pelo sexo biológico. Eles são construídos historicamente e socialmente e podem ser transformados.

ANEXO B
OFICINAS 1 E 3

Prevenção das DST, HIV e Aids - 13

Oficina 1 :

Sexualidade em tempos de aids²

Objetivos	Materiais necessários	Questões a serem respondidas
<p>Resgatar os conhecimentos dos/as adolescentes e jovens sobre o HIV e a aids.</p> <p>Reconhecer a importância da prevenção no contexto da sexualidade e saúde reprodutiva</p> <p>Refletir sobre os impactos da aids na vida pessoal e profissional dos(as) jovens</p>	<p>Caixa com os nomes de todos os participantes do grupo</p> <p>Folhas grandes de papel</p> <p>Canetas de ponta grossa</p> <p>Lousa e giz</p> <p>Cópias do texto de apoio para todas e todos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ A maioria dos jovens tem acesso a todas essas informações? Se não, por quê? ▶ De onde vêm essas informações? Meios de comunicação? Escola? Serviços de saúde? Outros lugares? ▶ Como fazer para que essas informações cheguem, de fato, a todos(as) os jovens? ▶ Como os(as) adolescentes jovens podem contribuir para que essas informações cheguem até outros(as) adolescentes e jovens? ▶ O que vocês fariam se descobrissem que na sua escola ou em sua comunidade existe um (a) adolescente ou jovem que vive com o HIV e aids?

Tempo: 3 horas

² Fonte: (BRASIL, 2006)



Integração

- ▶ Escreva no quadro a palavra AIDS. Peça que os(as) participantes falem a primeira coisa que lhes vier à cabeça, quando escutam essa palavra.
- ▶ Conforme forem falando, escreva as palavras ao redor da AIDS e explique o significado da sigla Síndrome da Imunodeficiência Adquirida que está nas conclusões.

Atividade

- ▶ Oriente a formação de quatro subgrupos e distribua os seguintes temas, para apresentação posterior por meio de cartazes, dramatização, seminário etc.
 - Grupo 1: Formas de transmissão do HIV / Como não se transmite;
 - Grupo 2: Formas de prevenção;
 - Grupo 3: Tratamento para pessoas vivendo com o HIV e a aids;
 - Grupo 4: Diferença entre viver com HIV e ter aids (incluindo janela imunológica e controle da infecção para evitar o desenvolvimento da doença);
- ▶ Estabeleça, junto com os(as) participantes, o tempo a ser destinado para a preparação e para a apresentação de cada um dos temas.
- ▶ Quando os grupos terminarem, aprofunde a discussão a partir das questões a serem respondidas.

Conclusões³

- ▶ Aids significa *Acquired Immunodeficiency Syndrome* ou Síndrome da Imunodeficiência Adquirida, em português. Essas palavras descrevem uma séria alteração no sistema de defesa do corpo humano provocada pelo HIV, o Vírus da Imunodeficiência Humana.
- ▶ As formas de transmissão do HIV são por via sexual, sanguínea e perinatal. A transmissão pode acontecer por meio de: relação sexual sem o uso da camisinha feminina ou masculina (sexo oral, sexo vaginal e sexo anal) com pessoa infectada pelo HIV; contato com sangue (e seus derivados) infectado pelo HIV em transfusões; contato com objetos pontudos e cortantes como agulhas, seringas e instrumentos com resíduo de sangue infectado pelo HIV; uso de seringa compartilhada por usuários de droga injetável; gravidez, parto ou amamentação, sendo transmitida da mãe infectada pelo HIV para o filho ou filha.
- ▶ A melhor forma de se proteger é usar corretamente a camisinha em todas as relações sexuais com penetração; não compartilhar seringas e agulhas; utilizar seringas esterilizadas ou descartáveis, caso use drogas injetáveis.

- ▶ O recém-nascido deve receber zidovudina solução oral, preferencialmente ainda na sala de parto, logo após os cuidados imediatos, ou nas primeiras duas horas após o nascimento, devendo ser mantido o tratamento durante as primeiras seis semanas de vida (42 dias).
- ▶ A aids é uma doença que ainda não tem cura, mas tem tratamento. Tomando os remédios corretamente, uma pessoa vivendo com HIV pode melhorar sua qualidade de vida. Os medicamentos se chamam antirretrovirais (ou coquetel) e são importantes para evitar que a doença avance, além de proteger as pessoas infectadas de problemas mais graves de saúde. Esses medicamentos impedem a multiplicação do HIV e diminuem a quantidade do vírus no organismo. Com isso, as defesas melhoram e a pessoa corre menos riscos de desenvolver doenças.
- ▶ Diz-se que uma pessoa vive com o HIV, quando ela está infectada mas ainda não desenvolveu nenhuma doença (aids), não tendo, portanto, nenhum sintoma da doença. Uma pessoa com aids é aquela que já manifesta alguma doença oportunista, ou seja, uma doença que se aproveita de um organismo debilitado (com baixa imunidade) para se desenvolver, como o herpes, a toxoplasmose e a tuberculose.
- ▶ Janela imunológica é o termo que designa o intervalo entre a infecção pelo vírus da aids e a detecção de anticorpos anti-HIV no sangue, por meio de exames laboratoriais específicos. Esses anticorpos são produzidos pelo sistema de defesa do organismo em resposta ao HIV, o que indica nos exames a confirmação da infecção pelo vírus. Para o HIV, o período da janela imunológica é normalmente de quatro semanas e, em algumas circunstâncias muito raras, pode ser mais prolongado. Isso significa que, se um teste para anticorpos de HIV é feito durante o "período da janela imunológica", é provável que dê um resultado falso-negativo, embora a pessoa já esteja infectada pelo HIV e já possa transmiti-lo a outras pessoas. Quando o teste é realizado em período de "janela imunológica" (logo depois da exposição) e o resultado é negativo, a pessoa deve repetir o teste, dentro de dois meses. Caso a pessoa tenha sido infectada, os anticorpos se desenvolverão durante esse período. Para que o resultado seja confiável, as pessoas devem evitar práticas desprotegidas durante esses dois meses.
- ▶ Apesar da aids estar constantemente sendo discutida pela mídia, há mais de uma década, inclusive com relatos de experiências de pessoas que vivem e convivem com o vírus, ainda é bastante forte o preconceito e a discriminação em relação às pessoas soropositivas.
- ▶ Muitas pessoas adolescentes, jovens ou adultas que vivem com o HIV/aids sofreram, e sofrem ainda, discriminação social e preconceito, porque muita gente desconhece que qualquer pessoa pode se infectar e não somente os homossexuais, hemofílicos⁴, usuários de drogas e profissionais do sexo, como se acreditou no passado.
- ▶ No Brasil, o acesso ao ensino fundamental é garantido pela Constituição Federal. É responsabilidade do Estado e dos pais que todas as crianças frequentem a escola, independentemente da sorologia para o HIV. Uma portaria dos Ministérios da Educação e da Saúde dispõe que a realização de testes compulsórios para a admissão

do aluno na escola ou para a manutenção da sua matrícula nas redes pública e privada de ensino, em todos os níveis, é injustificável e não deve ser exigida. O HIV não é um vírus que pode ser transmitido por contato social e não oferece perigo no ambiente escolar, por isso não há obrigatoriedade em revelar o diagnóstico da criança portadora do HIV para professores e diretores de escolas.

Finalização da oficina

- ▶ Peça que, em uma única palavra, as pessoas expressem o significado da oficina Sexualidade em Tempos de Aids. Registre-as no quadro.

Navegar é preciso

Na página www.aids.gov.br, você encontrará sempre informações atualizadas sobre o HIV e aids.

*Hemofílicos são portadores de uma doença que dificulta a coagulação do sangue e necessitam de transfusão de sangue frequentemente.

Uma Breve História⁵

Por volta de 1980, várias pessoas começaram a procurar atendimento médico por apresentarem um tipo de câncer de pele bastante raro ou uma pneumonia muito grave. Todas elas estavam com o sistema de defesa do corpo muito debilitado e morreram poucos meses depois. Como a maioria era homossexual masculino, pensou-se, a princípio, que fosse uma doença exclusiva de gays.

No entanto, novos casos foram surgindo e não eram apenas entre homens que faziam sexo com homens. Usuários(as) de drogas injetáveis, homens e mulheres que haviam recebido transfusões de sangue, principalmente os hemofílicos começaram a apresentar os mesmos sintomas.

Em 1982, deu-se o nome de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (aids) a esse quadro de doenças e sintomas. Em 1983, cientistas franceses identificaram o vírus em pessoas que apresentavam os sintomas da aids e logo em seguida esse mesmo vírus também foi detectado por cientistas americanos. Hoje, ele é conhecido pelo nome de Vírus da Imunodeficiência Humana - HIV.

O desconhecimento sobre como as pessoas se infectavam e o fato de a aids ter sido detectada, inicialmente, em determinados grupos sociais marginalizados na sociedade deram origem a muitos mitos e inverdades, como, por exemplo, que a doença só atacava homossexuais, usuários de drogas, hemofílicos e pessoas que tinham diversos(as) parceiros(as). Foram chamados de "grupos de risco".

Esses mitos, também, contribuíram para aumentar o preconceito contra os homossexuais. Inúmeras pessoas perderam seus empregos por essa razão e surgiram até casos de homossexuais que foram expulsos de suas próprias cidades só pelo fato de terem uma orientação sexual diferente da maioria.

Hoje, mesmo sabendo que o HIV de uma pessoa infectada se encontra no sangue, no líquido claro que sai do pênis antes da ejaculação, no esperma, na secreção vaginal, e que objetos infectados por essas substâncias e o leite da mãe soropositiva também contêm o HIV, ainda tem muita gente achando que não precisa se cuidar.

Mesmo sabendo que esse vírus é transmitido por relações sexuais sem o uso da camisinha e por sangue contaminado, ainda têm gente que usa drogas injetáveis, compartilhando seringas usadas e dispensa a camisinha na hora da transa.

Além desses comportamentos que colocam as pessoas em situações de risco de se infectar com o HIV e outras DST, existem outros fatores que contribuem para uma maior ou menor exposição, como a falta de informação, a dificuldade de ter a camisinha na hora "H", porque não conseguiu pegar nos serviços de saúde, os tabus e mitos em torno da sexualidade, as crenças e valores individuais etc.

Nesse sentido, está mais do que provado que a aids pode atingir qualquer

⁵ Fonte: (ECOS, 2005)

pessoa: mulheres e homens, velhos(as) e crianças, jovens e adultos(as), ricos(as) e pobres, brancos(as) e negros(as), heterossexuais ou homossexuais. Ou seja, qualquer pessoa está vulnerável a se infectar pelo HIV, se não se cuidar!

Por isso, enquanto tiver gente achando que a aids só acontece com os outros e resistindo a usar a camisinha em todas as relações sexuais, mesmo sabendo como se pega e como não se pega a aids, é mais do que preconceito. É um descuido com a sua própria saúde e com a de seus parceiros(as).

Direitos das crianças e adolescentes vivendo com HIV e aids

O direito da criança e do adolescente, soropositivo para o HIV ou não, a uma vida digna é garantido pela Constituição Federal e amparado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. No entanto, esses (as) jovens têm sido alvo de discriminações que prejudicam sua vida escolar, afetam seu desenvolvimento afetivo e social e seu futuro como cidadãos e cidadãs.

Para evitar a curiosidade dos outros alunos e preservar a intimidade da criança soropositiva, o ideal é que os medicamentos antirretrovirais sejam tomados em casa. Se a mãe, pai ou responsável considerar necessário comunicar a sorologia da criança à professora ou diretora da escola, não só para pedir seu auxílio quanto aos medicamentos, mas também para justificar suas eventuais faltas por motivo de doença ou consulta médica, ela poderá pedir sigilo total sobre o fato.

Quando a escola não respeita o direito da criança portadora do HIV à educação e/ou o direito ao sigilo de seu diagnóstico, a escola e seus funcionários devem ser punidos. O responsável pela criança deve procurar um advogado ou a delegacia mais próxima e entrar com uma queixa crime. Posteriormente, a justiça poderá obrigar a escola a receber a criança e/ou condená-la a uma reparação civil. Essa reparação é educadora: ela servirá de exemplo para que casos como esse não se repitam nessa e em outras escolas. De qualquer forma, é importante que as Secretarias Estadual e Municipal de Educação tomem conhecimento das atitudes preconceituosas cometidas pelas escolas para que uma equipe capacitada possa ir ao local levando esclarecimentos sobre o HIV. As organizações não governamentais que trabalham com aids também costumam colaborar, levando informação às escolas.

Fonte: Revista Saber Viver on line

< http://www.saberviver.org.br/index.php?g_edicao=crianca_conversa3 >

Oficina 3:

Vulnerável, eu?⁸



Objetivos	Materiais necessários	Questões a serem respondidas
<p>Conhecer as vulnerabilidades: individual, institucional ou programática e social.</p> <p>Estimular a reflexão sobre as situações na vida de mulheres e homens que os tornam mais vulneráveis a problemas relacionados a sua saúde sexual e saúde reprodutiva.</p>	<p>Tíras com as situações de vulnerabilidade</p> <p>Pincel atômico</p> <p>Fitas adesivas</p> <p>Papel craft ou papel madeira ou papel pardo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quais as características da adolescência e da juventude que pode deixá-los(as) mais vulneráveis a infecção pelo HIV? ▶ Além da aids, que outras situações vocês conhecem em que os(as) jovens estão vulneráveis? ▶ Quando um homem fica mais vulnerável? E uma mulher? ▶ O que se poderia fazer para que os(as) adolescentes fossem menos vulneráveis ao HIV e à aids?

Tempo: +-3 horas

⁸ Fonte: (ECOS, 2008)

Integração

- ▶ Pedir que cada um/uma escolha uma pessoa do grupo que gostaria de conhecer mais. Depois de formados os pares, explicar que ali é uma oficina de escultura em argila: um(a) é o escultor(a) e o(a) outro(a) é o bloco de argila.
- ▶ O(A) escultor(a) deve moldar o bloco de argila como quiser e a argila deve obedecer, ficando na posição que o(a) escultor(a) colocou. Você pode dar temas para as esculturas, como: prevenção, solidariedade, beleza masculina e feminina, entre outros. Depois, os escultores andam pela sala apreciando as obras criadas. No momento seguinte, invertem-se os papéis.

Atividade

- ▶ Comece explicando o que vem a ser *vulnerabilidade*. Explique que existem atitudes individuais diante de determinadas situações que fazem com que algumas pessoas coloquem em risco sua própria saúde e a do outro. Entretanto, destaque que a maior ou a menor vulnerabilidade não é definida apenas por questões pessoais que, no caso da aids, por exemplo, tem a ver com alguns outros aspectos, como:
 - a forma com que um determinado país está investindo na informação sobre a doença;
 - a existência de programas específicos de prevenção das DST/aids sendo implantados nas escolas e acesso aos serviços de saúde e ao preservativo;
 - a existência de recursos disponíveis para esses programas;
 - se as mulheres têm os mesmos direitos e oportunidades que os homens;
 - se há investimento para enfrentar a violência contra a mulher e outras formas de violação dos direitos fundamentais tais como o racismo e a homofobia;
 - direitos reconhecidos para jovens e adolescentes, incluindo os direitos sexuais e reprodutivos;
 - a existência de investimentos para enfrentar e prevenir a exploração sexual de crianças e adolescentes que vivem em situação de pobreza etc.
- ▶ Relacione o conceito com a escultura que foi realizada na integração, discutindo como em muitas situações somos argilas e deixamos que nos modelem como querem e, da mesma forma, como queremos modelar as pessoas.
- ▶ Depois de definir o que significa o termo vulnerabilidade, divida os(as) participantes em quatro grupos menores e solicite que reflitam sobre as diferentes formas com que os(as) jovens se relacionam.

- ▶ Proponha que façam uma lista das situações em que eles/elas são mais vulneráveis em relação à infecção pelo vírus da aids e outras doenças sexualmente transmissíveis.
- ▶ Peça que guardem a lista, por enquanto, e que façam um grande círculo.
- ▶ Distribua as tiras de papel com as situações de vulnerabilidade abaixo.
- ▶ No centro do círculo, coloque as folhas de papel pardo no chão e divida-as em três colunas. Na primeira coluna, escreva **Vulnerável**, na segunda, **Não Vulnerável** e na terceira, **Não Sei**. Peça que cada participante leia sua tira e que a coloque na coluna correspondente. Solicite que expliquem o porquê daquele risco ou não risco.
- ▶ Quando terminar, pergunte aos outros se concordam ou não. No caso de o(a) participante não saber a resposta, solicite que os outros colaborem.
- ▶ Quando as tiras terminarem, solicite que um(a) representante de cada grupo leia a lista de situações de vulnerabilidade que fizeram anteriormente e que coloquem no quadro as que elaboraram e que não foram contempladas.
- ▶ Encerre a atividade aprofundando o debate, em plenária, a partir das questões que serão respondidas.

Conclusões

- ▶ Destaque que as concepções que predominam na sociedade associando juventude a risco influenciam na exposição dos(as) jovens, principalmente do sexo masculino, a situações de maior vulnerabilidade. A mídia, por exemplo, prima pela irresponsabilidade ao insistir na ideia de que os(as) jovens são irresponsáveis e inconsequentes.
- ▶ Todos nós estamos vulneráveis a nós infectarmos pelo HIV, ou a adquirir uma DST, se não adotarmos comportamentos de autocuidado, uma vez que a concepção de grupos de risco, existente no início da epidemia, provou ser equivocada.

Finalização da oficina

- ▶ Peça que façam um círculo com todas e todos voltadas para o lado esquerdo.
- ▶ Em seguida, peça que coloquem a mão nos ombros da pessoa da frente e que façam uma massagem bem leve no(a) outro(a) para que todo mundo saia bem relaxado(a) da atividade.

Tíras das vulnerabilidades

Relações sexuais com diferentes parceiros/as sem proteção.

Relações sexuais em diversas posições usando camisinha.

Injetar drogas compartilhando agulhas ou seringas.

Ajudar uma pessoa acidentada sem o uso de luvas.

Relações sexuais usando contraceptivos orais.

Sair com uma pessoa que vive com o HIV e aids.

Dançar, em uma balada, com um desconhecido.

Ter relações sexuais duas vezes por mês sem usar proteção.

Massagem nas costas.

Masturbação a dois sem introduzir os dedos na vagina ou no ânus.

Relações sexuais usando camisinha.

Sexo oral com camisinha.

Sexo anal sem camisinha.

Nadar em piscina pública.

Ir a um dentista que esteriliza seu equipamento de trabalho.

Furar as orelhas ou fazer *piercing* sem esterilizar a agulha.

ANEXO C
OFICINA 4

Oficina 4:

Estou grávida/grávido, e agora?



Objetivos	Materiais necessários	Questões a serem respondidas
<p>Vivenciar a situação de uma gravidez na adolescência.</p> <p>Promover o debate sobre as responsabilidades de ser mãe e pai.</p>	<p>Sala ampla e confortável</p> <p>Roteiros para os grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Quais as opções que uma menina tem quando descobre que está grávida? E o menino quando se descobre grávido? ▶ O que é ser pai? ▶ O que é ser mãe? ▶ Existem diferenças entre a gravidez que acontece em uma relação duradoura e a gravidez que acontece em uma transa eventual? Se existem, quais são elas? Por quê? ▶ Toda gravidez que acontece na adolescência é indesejada? ▶ O que muda na vida de uma menina adolescente que tem um(a) filho(a)? ▶ O que muda na vida de um menino que tem um(a) filho(a) na adolescência? ▶ De quem é a responsabilidade na hora de cuidar de um filho(a)?
<p>Tempo: 2 horas</p>		

Integração

- ▶ Divida o grupo em trios.
- ▶ Pergunte se alguém conhece a brincadeira de João Bobo.
- ▶ Explique que uma pessoa fica no meio e, lentamente, vai caindo para trás e para frente, recebendo apoio de quem está na sua frente e de quem fica atrás.
- ▶ Peça que se levantem e escolham um lugar na sala para brincarem.

Atividade

- ▶ Divida o grupo em três subgrupos e distribua um dos três roteiros abaixo.
- ▶ Solicite que montem uma cena, apresentando a situação e propondo uma solução para a história. Informe que terão 30 minutos para criarem a cena e 10 minutos para a apresentação.

SITUAÇÃO 1	SITUAÇÃO 2	SITUAÇÃO 3
<p>João e Teresa se conheceram em uma festa e rapidamente já se entrosaram. Parecia que se conheciam há anos. Conversaram sobre os gostos, música, lazer, o que queriam da vida e quando perceberam estavam aos beijos. Foi amor à primeira vista! Nessa mesma noite transaram e bobearam... Não usaram camisinha! Depois dessa noite não se viram mais e Teresa descobriu que está grávida!</p>	<p>Paula e Thiago já estavam desejando ter um filho. Um dia Paula começou a se sentir estranha e a enjoar. Correu no laboratório e fez o exame para saber se estava grávida, ou não. Resultado: positivo.</p>	<p>Fátima e Pedro namoram há dois anos e são superapaixonados. Planejam ingressar na faculdade e curtir muito a vida! Eles sempre falam: "Filhos, nem pensar...!" Porém, não andam se cuidando e vez ou outra é que usam camisinha nas transas. Resultado: Fátima está com a menstruação atrasada há mais de 40 dias. Ela procura o médico e descobre que está grávida. Conta para Pedro e agora não sabem o que fazer...</p>

- ▶ Uma vez apresentadas as cenas, inicie a discussão, explorando as semelhanças e diferenças entre elas e os encaminhamentos que foram sugeridos para cada caso.

- ▶ Esclareça que muitas vezes os rapazes, por desconhecimento ou por despreocupação, não participam da escolha do método contraceptivo. As garotas, por sua vez, por desconhecimento ou por temor de abordar o assunto com seu namorado, também deixam de se proteger.
- ▶ Aprofunde o debate a partir das questões a serem respondidas.

Conclusões⁹

- ▶ A gravidez na adolescência, em nosso contexto sociocultural, tem sido vista e tratada como uma questão exclusiva do universo feminino. Podemos detectar isso ao identificar como são poucas as agendas que relatam experiências de pais adolescentes. Sabemos pouco dessa realidade, a não ser que, via de regra, nessa história o menino é um personagem com pouca presença e voz, e com pouco poder de decisão.
- ▶ Apesar de tantas mudanças sociais ocorridas nos últimos anos, ainda faz parte da socialização de qualquer menina que seu grande valor está em uma maternidade futura. Mesmo com a variedade de papéis desempenhados pelas mulheres dentro da sociedade, o papel de mãe não foi, nem de leve, ameaçado.
- ▶ As mulheres têm tido filhos(as), cedo ou tarde, dependendo de mecanismos gerados pela própria sociedade. Por exemplo, no Brasil do século passado, a faixa etária entre 12 e 18 anos não tinha o caráter de passagem da infância para a vida adulta. Assim, meninas de elite entre 12 e 14 anos estavam aptas para o casamento e, se não se casassem nessa idade, seria problemático para os pais, uma vez que, após os 14 anos, começavam a se tornar velhas para procriar. As uniões dessas crianças eram abençoadas pela igreja.
- ▶ A gravidez e a maternidade na adolescência rompem com a trajetória tida como "natural" nos dias de hoje: crescer, estudar, trabalhar e casar. Emergem socialmente como problema e risco a serem evitados. A própria sexualidade dos(as) jovens se vê contrariada pelos projetos que a sociedade lhes impõe, visando a determinados fins. Por exemplo: a manutenção da reprodução dentro do marco da família – a necessidade de mão de obra qualificada em condições de participar da sociedade de consumo, a intenção de conter a pobreza por meio da diminuição de nascimentos, sobretudo quando as mães sejam adolescentes pobres – pois a pobreza cobra do Estado assistência, políticas públicas de saúde, de educação, de habitação.
- ▶ O combate à pobreza não se dá com o controle da natalidade e sim com políticas e programas para a ampliação das liberdades individuais, tais como transferência de renda, educação de qualidade, formação profissional, geração de emprego, promoção da saúde, como afirma o Governo Federal.

⁹ Fonte: (CAVASIN; ARRUDA, 2008)

Finalização da oficina

- ▶ Peça que, em conjunto, os(as) adolescentes e jovens pensem em ações possíveis de serem realizadas na escola e nos serviços de saúde para que a discussão sobre a sexualidade e a saúde reprodutiva aconteça.
- ▶ Registre as sugestões e, posteriormente, encaminhe-as aos(às) responsáveis pelo projeto Saúde e Prevenção nas Escolas do município. Caso não haja o SPE no seu município, encaminhem suas sugestões aos(às) representantes das secretarias de educação e de saúde.

Gravidez na adolescência

Muitas vezes vemos reportagens na TV, revistas ou jornais sobre o aumento do número de adolescentes grávidas. Essas notícias, geralmente, têm um caráter negativo e culpabilizador, em que as meninas, muitas vezes, são retratadas como "fáceis" e irresponsáveis por não tomarem contraceptivos orais e os meninos, quando aparecem, são chamados de inconsequentes.

No entanto, basta dar uma olhada nas estatísticas atuais para perceber que o número de gravidezes na adolescência ou encontra-se estável ou até mesmo diminuiu nos últimos anos, como é o caso do Estado de São Paulo onde, em comparação a 1998, reduziu-se em 34,7% em 2007.

Mãe adolescente/Jovem mãe

Desde crianças, as meninas são estimuladas a desenvolver habilidades relacionadas ao exercício da maternidade e do cuidado. Histórica e culturalmente, associamos a imagem da mulher à de mãe, como se as duas coisas fossem inseparáveis, ou como se para ser uma mulher completa, necessariamente, fosse necessário também ser mãe. Tanto é assim que, muitas vezes, ouvimos frases como "uma mulher sem filhos é como uma árvore sem frutos", ou coisa parecida.

Nem toda mulher quer ter filhos(as) e não há nenhum problema nisso. Pelo contrário, decidir não ter filhos(as) é um direito. Assim, a decisão pela maternidade precisa estar atrelada ao desejo de cada mulher e não a construções sociais impositivas.

Tais construções sociais impõem outras questões às mulheres: espera-se que quando engravidem saibam tudo que se deve fazer, não podendo mostrar dúvidas e fragilidade no papel de mãe. Esquece-se, muitas vezes, que ninguém nasce sabendo ser mãe ou pai, que isso é algo que se descobre no dia a dia e com a ajuda dos(as) outros(as).

A partir do momento em que a garota se descobre grávida e decide ter o(a) filho(a), ela precisa, como qualquer outra mulher, tomar alguns cuidados para que a gravidez ocorra sem problemas. É por meio das consultas do pré-natal, realizadas nas unidades de saúde, que podemos acompanhar todo o crescimento do bebê, detectar e tratar possíveis problemas durante a gestação.

Paí adolescente/Jovem pai

O jovem pai é quase sempre visto como inconsequente, irresponsável e como aquele que geralmente desaparece quando a menina engravida. É verdade que às vezes isso acontece, mas em que medida nós também, com nossos preconceitos, podemos dificultar ainda mais a presença do pai nos processos da gravidez e cuidados dos(as) filhos(as)?

Quando se fala em jovem pai, raras vezes vemos serviços de orientação e apoio. Em geral, as pessoas só pensam em prevenção e punição, dificultando ainda mais ao adolescente pensar, prevenir ou assumir sua condição de pai: com desejo, direito e compromissos.

Trabalhar com paternidade na adolescência e juventude significa, portanto, discutir e desconstruir preconceitos fortemente presentes no nosso cotidiano. Precisamos superar certos valores que, a nosso ver, impõem obstáculos à liberdade e ao crescimento das pessoas.

Mas não basta desconstruir, precisamos também transformar, construir outras alternativas e repensar a possibilidade da adoção de novos valores. Propomos, assim, outros valores que possam guiar trabalhos com os(a) adolescentes e apoiá-los na construção de sua autonomia: 1) é necessário respeito pelas jovens gerações; 2) promover igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, nos espaços públicos e privados; e 3) nem toda gravidez na adolescência é, por princípio, indesejável.

Fonte: Texto adaptado da Cartilha Sua Saúde, Seu Direito! Saúde e Direitos Sexuais e Reprodutivos dos/das adolescentes na atenção básica, Instituto Papai, 2008.

Está na Lei!

▶ Está na Lei nº 11.108/05

As adolescentes e as jovens gestantes têm o direito a ter um ou uma acompanhante, durante todas as consultas do pré-natal e durante o pré-parto e pós-parto.



Natalia Forcat

DICA

O Instituto PAPAÍ foi fundado em 1997 e é uma ONG feminista, sediada em Recife (Nordeste do Brasil). Desenvolve ações educativas, informativas e políticas junto a homens e jovens em situação de pobreza, bem como estudos e pesquisas sobre gênero e masculinidades, a partir da perspectiva feminista e de gênero.

O PAPAÍ promove e participa de muitas campanhas voltadas para os jovens pais. Dentre elas, a *Dá Licença, eu sou pai!*, que tem por objetivo ampliar o período de licença-paternidade para, no mínimo um mês, uma vez que a atual licença-paternidade, fixada em apenas cinco dias, é insuficiente para que o pai possa contribuir com uma assistência mais efetiva ao(a) filho(a) e à própria mãe.

Visite a página e conheça essa e outras ações: www.papai.org.br