



Universidade de Brasília- UnB

Instituto de Letras- IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL

**IDENTIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DISCURSIVAS PARA SUPERAÇÃO DA
HETERONORMATIVIDADE**

CAROLINA GONÇALVES GONZALEZ

Brasília

2017



Universidade de Brasília- UnB

Instituto de Letras- IL

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística- PPGL

CAROLINA GONÇALVES GONZALEZ

**IDENTIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DISCURSIVAS PARA SUPERAÇÃO DA
HETERONORMATIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do Grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade. Orientadora: Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira – Universidade de Brasília Co-orientadora: Profa. Dra. Renée de Palma Ungaro – Universidade da Coruña.

Brasília, 2017

CAROLINA GONÇALVES GONZALEZ

**IDENTIDADE DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR:
POSSIBILIDADES DISCURSIVAS PARA SUPERAÇÃO DA
HETERONORMATIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do Grau de Doutora em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade. Orientadora: Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira – Universidade de Brasília

Co-orientadora: Profa. Dra. Renée de Palma Ungaro – Universidade da Coruña.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira (Presidente- LIP/UnB)

Profa. Dra. Tânia Mara Campos de Almeida (Membra Efetiva- SOL/UnB)

Profa. Dra. Cláudia Denis Alves da Paz (Membra Efetiva- SEEDF)

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios (Membro Efetivo- LIP/UnB)

Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (Membra Suplente- LIP/UnB)

Brasília, 2017

Gonçalves Gonzalez , Carolina

GC292i Identidade de gênero no espaço escolar: possibilidades discursivas para superação da heteronormatividade / Carolina Gonçalves Gonzalez ; orientador Viviane Cristina Vieira ; co-orientador Renée de Palma Ungaro . -- Brasília, 2017 .

323 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Linguística) -- Universidade de Brasília, 2017 .

1. Análise de Discurso Crítica . 2. Linguística . 3. Educação . 4. Estudos de Gênero e Sexualidade . 5. Sociologia . I. Cristina Vieira , Viviane , orient. II. de Palma Ungaro , Renée , co-orient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

Gratidão ao **Programa de Pós-Graduação em Linguística**, por todos os préstimos e auxílios, desde o meu ingresso no Programa ainda no Mestrado. À professora **Viviane de Melo Resende**, Coordenadora do curso de Pós-graduação, professora, referência teórica, referência em ética, comprometimento, profissionalismo, afetuosa e querida amiga por todos os momentos em que me ajudou e apoiou. Ao **Decanato de Pós-Graduação da Universidade de Brasília**, pelos auxílios e apoios à internacionalização de minha pesquisa, ao **Fundo de Apoio de Pesquisa** (FAP-DF), pelo apoio financeiro concedido para realização de estudos no exterior e à **CAPES** pela bolsa ao longo do doutorado e pela magnífica oportunidade de bolsa de Doutorado Sanduíche na Espanha. Também têm minha gratidão as pessoas que gentilmente leram esta tese e aceitaram fazer parte da Banca Avaliadora **Professoras Tânia Mara, Cláudia Denis, Juliana Dias e Professor Guilherme Rios**.

Dou graças às amigas linguistas **Letícia da Cunha, Anna Clara Viana, Jacqueline Fiuza e Luciane Lira**, por todos os momentos de risadas, amor e amizade, por tudo que me ensinaram, pela generosidade com que me ajudaram, por serem exemplos de garra, inteligência, enfim, pelas grandes mulheres que são. Minhas matricarias **Marina Baldoni e Lia Graça**, pelas nossas camomilas, pelas minhas noites e seus dias, dou graças. Ao nosso grupo de amigas e amigos, nossa **Galera's night**, e em especial, novamente, ao **Nériton** que sempre na presença me prova que ausência nenhuma destrói nossa cumplicidade e ao **Lucian**, o amigo que mais brindes a (à) vida proporcionou. À **Sull**, por ser meu norte, minha amiga que vai aonde for para me encontrar e mesmo que eu não retribua à altura, segue sendo meu *alter* eu, pelas amigas e pela forma como sua família e todas as pessoas que você me presenteou me recebem e demonstram carinho, todo amor e gratidão que há. À **Maria Cândida** pelas aventuras além-mar e do lado de cá e à **Ana Backes e Ingo Luger**, por me acolherem na família com tanto carinho e afeto.

À professora **Viviane Cristina Vieira** toda a gratidão pelo seu magnífico dom de ensinar um caminhar seguro e pelo acolhimento. Este trabalho é nosso, como também é de **Quitéria, María** (as duas **Quitérias e Marías**, aliás), **Rosalía e Emília**, as quatro mulheres que começaram esta longa jornada comigo aqui, nesta tese, mas, espero, seguirão comigo por toda a vida. Também aqui manifesto minha gratidão à professora **Renée de Palma**, que me acolheu e ensinou, mostrando-se doce, gentil e forte, uma rocha como a Coruña. Em Galiza reencontrei minhas origens. À minha família de Lugo e Covas toda minha gratidão por tocar tão fundo meu

coração. **Isabel** e **Mari**, minhas duas primas que com tanto amor me acolheram, gratidão e carinho eterno.

Fui agraciada, como já mencionei na minha dissertação, com o dom da vida por uma família amorosa e acolhedora. Depois de tanto esforço para dar a mim e à minha irmã, **Marina**, educação e valores, creio que ver a filha receber um título de doutora é a maior retribuição que minha mãe, **Roseli**, e meu pai, **Vicente**, podem receber. Retribuo todo amor, afeto, carinho e confiança que vocês três sempre tiveram por mim com este trabalho, que também é de vocês. Embora fisicamente mais longe, estamos sempre juntos aonde formos. Minha irmã será sempre a melhor parte de mim e nós duas a melhor parte para vocês dois, portanto, somos quatro corpos batendo em uníssono o coração. Amo vocês.

Zu danken zu denken, **Pedro**. Pensar em você é agradecer à vida, aos caminhos, às escolhas, ao amor, às luzes, às benesses. Agradecer é reconhecer e louvar e me obrigar a retribuir todos os dias sendo sua companheira. Meu amor por você transborda e transforma o significado das palavras e só posso retribuir colocando-te no mais alto grau de todos os sentimentos que eu já nutri por alguém. Pelo companheirismo, por ser meu melhor amigo, o que topa altas paradas, por tudo me sinto amada e grata. Você é a melhor trilha sonora, o melhor roteiro, o final feliz que ainda tá no começo. You came in colors, you're my rainbow. Te amo.

Perante a cólera nada é mais conveniente que o silêncio.

Safo de Lesbos

RESUMO

Utilizando as contribuições teóricas e metodológicas da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUH, 2001; 2003), investiguei nesta tese como são representadas as identificações de gênero social, para além das identificações heteronormativas, na formação/capacitação docente, de maneira específica, e no espaço escolar, de maneira ampla. Questões relativas à inclusão das temáticas de gênero e sexualidade tanto em currículos, documentos e normativas sobre educação quanto nas práticas pedagógicas têm sido alvo de polêmicas no contexto atual do Brasil. Há diversos interesses em jogo, sendo o tema alvo de disputas políticas e sociais. Este trabalho contribui para o debate e colabora com as ações de formação em curso no contexto da pesquisa - a educação pública da cidade de Brasília, no Distrito Federal, Brasil- estimulando e apoiando a Educação em Direitos Humanos e Diversidades, de modo a verificar quando e como ocorrem representações e identificações de sujeitos que fogem à heteronormatividade e qual a relação delas com a manutenção de situações de violência e opressão de gênero e sexualidade. Para tanto, foram analisados dois documentos oficiais vigentes no contexto da pesquisa- um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais e um trecho do Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal- e quatro entrevistas semiestruturadas, realizadas com formadoras e cursistas de cursos de Formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Também foram consideradas nas análises práticas sociais envolvidas no processo de formação em gênero e sexualidade. Parti de Halliday (2014) e Martin (2000) como referencial teórico que ancora as análises sobre avaliatividade, Louro (1997) e Butler (1992) como referencial para estudos de gênero e *queer*. As análises apontam que há contradições discursivas entre os dois documentos em curso que impactam as práticas pedagógicas por sugerirem discursos concomitantemente mais conservadores e mais progressistas. Por outro lado, há em curso ações de formação que reforçam uma emancipação feminina, ancoradas em discursos feministas e *queer* e que apontam para um uso consciente e crítico da linguagem.

Palavras-chave: gênero; sexualidade; *queer*; análise de discurso crítica; educação

ABSTRACT

Using the theoretical and methodological contributions of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUH, 2001; 2003), I investigated in this thesis how the social gender identifications, in addition to the heteronormative identifications, are represented in teacher training, in a specific way, and in school space, in a broader way. Issues related to the inclusion of gender and sexuality in curriculum, documents and regulations on education as well as pedagogical practices have been subject of controversy in the current context of Brazil. There are several interests at stake, subjects of political and social disputes. This work contributes to the debate and contributes to the ongoing training actions in the context of the research - public education in the city of Brasília, in the Federal District, Brazil - stimulating and supporting Education in Human Rights and Diversities, in order to verify when and how representations and identifications that escape heteronormativity occur and how they relate to the maintenance of situations of violence and oppression of gender and sexuality. For that, two public policies valid in the context of the research - an excerpt from the “Parâmetros Curriculares Nacionais” and an excerpt from the “Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal”- were analyzed, and four semi-structured interviews were carried out with trainers and teachers of training courses offered by the “Secretaria de Educação do Distrito Federal”. Were also considered in the analyzes the social practices involved in the process of training in gender and sexuality. Halliday (2014) and Martin (2000) were the theoretical reference that anchors the analyzes on appraisal, Louro (1997) and Butler (1992) were the references for gender and *queer* studies. The analyzes point out that there are discursive contradictions between the two current policies that impact on pedagogical practices because they suggest more conservative and more progressive discourses at the same time. On the other hand, there are ongoing training actions that reinforce a feminist emancipation, anchored in feminist and *queer* discourses that point to a critical consciousness the language use.

Key words: gender; sexuality; queer; critical discourse analysis; education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Conexão entre texto e contexto.....	24
Figura 2- Cruzamento da visão social da linguagem partindo da LSF rumo à ADC	26
Figura 3- Abordagem relacional para análise de textos como eventos sociais	28
Figura 4- Papéis e funções de fala	40
Figura 5- Semântica interpessoal.....	42
Figura 6- O Sistema de avaliatividade e seus subsistemas	43
Figura 7- Sistema Simplificado de escolhas para a Representação de Atores Sociais.....	54
Figura 8- Organograma da secretaria de educação do DF.....	101
Figura 9- Organograma do Curso Estruturante	103
Figura 10- Chamada para o Curso "Cine Diversidade"	105

SUMÁRIO

Apresentação	16
Capítulo 1 Teoria Social do discurso.....	22
1.1 Os significados da linguagem e a relação entre Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico Funcional	23
1.2 Do contexto de situação às metafunções da linguagem	25
1.3 Discurso como momento das práticas sociais	27
1.3.1 Significado Acional e Gênero.....	29
1.3/2 Significado Representacional e Discurso	31
1.3.3 Significado Identificacional e Estilo.....	36
1.4 O Significado Identificacional e a centralidade da categoria da Avaliatividade para esta pesquisa.....	38
1.4.1 A divisão da Avaliatividade em subsistemas.....	41
1.5 O Significado Identificacional e a centralidade da Metáfora para esta pesquisa.....	47
1.6 A representação de Atores Sociais para além do significado representacional	52
Capítulo 2 Gênero Social, Sexualidade e Educação.....	61
2.1 Articulando os conceitos de discurso, gênero e sexualidade	62
2.2 Discurso e estudos queer	72
2.3 Gênero e sexualidade no discurso pedagógico.....	79
Capítulo 3 Desenho teórico-metodológico da pesquisa	81
3.1 Análise de Discurso Crítica e Metodologia.....	82
3.2 Pesquisa Qualitativa	84
3.2.1 O que há de “qualitativo” em pesquisas qualitativas?	86
3.3 Pesquisa Utilizando Etnografia Crítica em Educação.....	88
3.4 Métodos de coleta e geração de dados.....	92
3.4.1 Análise de Documentos Oficiais.....	92
3.4.2 A formação continuada de profissionais da educação do Distrito Federal.....	101
3.4.3 Entrevistas semiestruturadas e observação participante	107

Capítulo 4 Análises Sócio Discursivas de dois Documentos Oficiais	112
4.1 Análise Documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	113
4.1.2 Seleção Lexical	114
4.1.3A representação dos Atores Sociais.....	116
4.1.4 Seleção Lexical e Relações semânticas das co-ocorrências de palavras	122
4.2 Análise Documental do Currículo em Movimento	130
4.2.1 Gênero e Sexualidade como Eixos Transversais	131
4.2.2 Representação de atores sociais	132
4.2.3 Abertura para a diferença.....	134
4.2.4 Representação de diversidade e gênero	135
4.2.5 Seleção Lexical e Relações semânticas das co-ocorrências de palavras	138
Capítulo 05 Análise das Práticas Sociais- os Processos de identificação nos discursos	148
5.1 O protagonismo docente.....	149
5.2 A avaliação da escola e o que ela revela sobre AutoIdentificação.....	153
5.3 A avaliação do currículo e o que ela revela sobre a identidade docente	158
5.4 A Política, O Fundamentalismo, o Conservadorismo e a moral religiosa	164
5.4.1 Argumento da cura, homossexualidade e discurso Biomédico	173
5.5 O medo, a insegurança, a incerteza e o uso de Metáforas para atenuar críticas	174
5.5.2 Gênero e embate/conflitos com outros atores sociais	185
5.5.3 Incerteza sobre o futuro da EAPE.....	206
5.6 Discursos Feministas.....	210
5.6.1 A armadilha do binarismo.....	217
5.7 Discursos Queer manifestados pela Consciência Linguística Crítica	219
5.7.1 Para encerrar: A metáfora da Abdução	232
Reflexões provisórias sobre o trabalho de pesquisa	235
Referências Bibliográficas.....	241
Anexo I Documentos oficiais da Educação no Brasil- Parâmetros Curriculares Nacionais- Caderno 10- Orientação Sexual- p. 111-116.	247

Anexo II Documentos oficiais da Educação no Brasil- Currículo em movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal- Pressupostos Teóricos p. 37 43.....	250
Anexo III Ementa do Curso Estruturante.....	255
Anexo IV Ementa do Curso “Cine Diversidade” e material entregue no curso.....	258
Anexo V Entrevistas Semi-estruturadas organizadas por data de realização	268
Entrevista Rosalía.....	268
Entrevista María	283
Entrevista Quitéria.....	293
Entrevista Emília	311

APRESENTAÇÃO

Por ser educadora possuo profundo interesse em compreender como o processo educativo e pedagógico constitui-se e é constituído pela construção e negociação das identidades e papéis sociais das pessoas. Trabalhei durante seis anos com a disciplina de Sociologia, minha área de formação na graduação, e, graças aos estudos na área, passei a desenvolver bastante interesse em compreender como são construídas e negociadas as identificações de gênero e como estas representações discursivas ocorrentes do contexto escolar se relacionavam às constituições das identificações e performances dos sujeitos.

Para tanto, procurei em minha trajetória de escolarização e formação estabelecer um diálogo entre as Ciências Sociais e a Linguística. No ano de 2011 iniciei meus estudos de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília e comecei a constituir um *corpus* para uma pesquisa que tinha como finalidade compreender como ocorre a construção das identidades femininas no ambiente escolar e a naturalização desta construção, que posiciona identificações femininas como dominadas, pela sociedade. Com este objetivo em foco, delimito um campo de pesquisa, a escola na qual eu trabalhava, e iniciei o processo de geração e coleta de dados linguístico-discursivos para proceder à análise do material coletado.

Durante todo o processo de coleta e geração de dados, durante a análise destes dados e, em especial, durante o processo de conclusão, me chamou atenção o fato de que não só as identidades femininas como as masculinas sofriam uma forte imposição de um *habitus* cultural (BOURDIEU, 1984; 1996) e de uma violência simbólica (BOURDIEU, 1996) em seus processos de constituição e formação. Tanto alunas mulheres quanto alunos homens estavam sujeitos a uma série de arbitrariedades ligadas ao conceito de gênero no que diz respeito aos eventos de letramento (escolha do conteúdo das leituras, forma de ler em voz alta, caligrafia), às preferências por disciplinas (havia uma pressuposição em diversas representações discursivas de sujeitos presentes no contexto analisado de que meninas deveriam preferir disciplinas ligadas à ‘emoção’, como linguagens e códigos e ciências humanas, e meninos deveriam preferir disciplinas ligadas à ‘razão’, como Matemática e Ciências Naturais), não se tratando, pois, de haver uma necessidade na minha pesquisa de estudar apenas a dominação que se impõe de um gênero sobre outro, ou seja, do masculino sobre o feminino, mas de entender que as construções de identidades de gênero impõem formas de agir, pensar, crenças, valores e costumes a ambos os gêneros (MOSS, 2007). Estava em jogo, no contexto escolar, o que nesta

tese eu chamarei de heteroterrorismo (BENTO, 2011). Não se trata, com isto, de admitir que não haja um problema de dominação entre o par binário composto pelo feminino-masculino, com a dominação do primeiro pelo segundo (LOURO, 1997). A minha pesquisa me levou a concluir, entre outras coisas, que há sim um protagonismo masculino em sala de aula, sendo os homens representados discursivamente como detentores do saber racional, sendo suas vozes e nomes mais reforçados na sala e sendo esperado que esse gênero exerça domínio sobre o outro. No entanto, da mesma forma como é imposto à mulher que ela seja dominada, há uma imposição para que o masculino exerça a dominação.

O que me questionei, graças a essas conclusões, e que me levou ao desejo de poder vir a cursar doutorado para transformar esses questionamentos em uma pesquisa, é o que acontece quando as expressões de identidades de gênero de crianças em contexto escolar fogem ao que a heteronormatividade impõe. Me questionei como a heteronormatividade se constituía e quais os mecanismos envolvidos na sua operação sobre os corpos. Em diversos momentos durante o levantamento de dados para a minha pesquisa de mestrado sentia que havia como que um apagamento discursivo de expressões de identidades que eram diferentes às heteronormativas, ou seja, ao masculino e ao feminino.

Houve um caso bastante específico de uma aluna que havia nascido com genital masculino, mas começava a expressar uma identificação forte ao que se associa heteronormativamente ao feminino. Esta aluna não tinha consciência de termos como “trans” identidade, nome social, ou direitos das minorias, mas começou a reivindicar no espaço da escola o direito a ser chamada pelo nome com o qual se identificava, a usar as roupas com as quais se sentia confortável, a brincar das brincadeiras e jogos que lhe satisfaziam e que eram o oposto ao que lhe era imposto arbitrariamente e externamente.

Suas professoras e professores, então colaboradoras da pesquisa que eu desenvolvia, encontravam-se em dúvidas ou simplesmente negavam as reivindicações daquela criança. A faixa etária da criança, culpa, receio, medo, desconhecimento do assunto, enfim, várias eram as justificativas para não quererem, professoras e professores, mencionarem aquele assunto. Além de desconforto, sentia que aquele apagamento ou silenciamento daquela nova identidade-desafio e em trânsito estava produzindo novos discursos que muitas vezes se caracterizam por representar a diversidade como um problema que carece de solução ou como um campo ainda pouco explorado.

Não nego que seja um assunto difícil. Quando comecei a trabalhar com a minha pesquisa de mestrado ainda pouco se falava em direitos das mulheres e feminismo era algo bastante estigmatizado. Com o tempo, sinto que houve uma popularização da pauta, que hoje está difundida desde as mídias tradicionais às militâncias as mais diversas, especialmente, percebo, nas redes sociais e mídias alternativas e menos reguladas. Sinto que com o tema da diversidade, felizmente, o processo tem sido parecido.

Fatos recentes que dizem respeito à questão de identidade de gênero no espaço escolar têm marcado a mídia nacional e internacional. Em setembro de 2013, a presidenta da Argentina, Cristina Kirchner, autorizou a mudança do gênero no documento de identidade de uma criança de sexo biológico masculino, gerando repercussão internacional. Foi também importante a reformulação proposta para o Currículo da Educação Básica do DF, que em seu texto, feito de maneira colaborativa e coletiva, marcou de forma muito engajada a preocupação com a inclusão de temáticas relacionadas a gênero e sexualidade no novo documento, também em 2013. Em outubro do mesmo ano, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei (PL) 7627/10, da deputada Janete Rocha Pietá (Partido dos Trabalhadores-São Paulo), que torna obrigatória a inclusão da temática gênero e suas relações intra e interpessoais nos currículos escolares de todo o país, muito embora haja no Congresso Nacional em pauta um projeto de lei que visa a definir dentro de padrões rigidamente heteronormativos o conceito de família (Estatuto da família PL 6583/13).

Não consegui nem foi o objetivo desta pesquisa levantar tudo o que há sobre gênero, sexualidade e diversidade em políticas educacionais e em outras áreas. Há mapeamentos e estudos das ações e documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e do Governo Federal (DOMINGOS, 2016) sendo desenvolvidos por outras pesquisadoras e pesquisadores com quem dialoguei e mantenho contato e, claro, considero que estas pesquisas e estudos têm bastante relevância no que diz respeito ao conteúdo desta tese. No entanto, quando desenho o percurso metodológico e as ferramentas de pesquisa que lancei mão para elaborar esta tese, no capítulo 03, justifico a escolha de materiais que uso para fins analíticos.

Durante o percurso longo desta pesquisa, que levou 4 anos, percebi que cada vez mais as pessoas têm se engajado em temas relativos às diversidades e minorias. Ainda assim, percebo o tema como complexo, tenso e repleto de campos de disputas. Falar em corpos, veremos ao longo da tese, é falar de poder, de tensão, de instituições que disputam estes corpos. A sexualidade, o gênero e os corpos têm sido alvo de disputas de saberes e poderes ao longo de anos de história e representam terreno que aciona diversos discursos que se consolidaram como

hegemônicos às custas da imposição de padrões arbitrários e rigorosos de conduta. Quando falamos em identidade de gênero e performances sexuais em especial três campos discursivos são acionados: o Estado, a religião e a medicina. Por anos essa tríade controlou os discursos e procedimentos sobre e para estes corpos, normatizando nossas performances e modos de ser e agir no mundo (FOUCAULT, 1977)

Embora veja com bons olhos toda esta nova abertura para questionarmos, refletirmos e, principalmente, refazermos os lugares e construções das identificações, preciso ser realista e admitir que há ainda muito a ser feito e o caminho não é fácil, principalmente quando o caminho passa pela escolarização formal. A escola, defendi em minha dissertação, encontra-se assim como outras instituições sociais tradicionais, em um contexto de Modernidade Tardia (GIDDENS, 1991), sendo marcada pelo dinamismo derivado de três fontes dominantes: a separação tempo espacial, mecanismos de desencaixe e reflexividade institucional ou apropriação reflexiva do conhecimento (GIDDENS, 1991). Isto significa o mesmo que dizer que as instituições modernas apresentam descontinuidades em relação a culturas e modos de vida graças ao dinamismo das relações, do grau de interferência nos hábitos e costumes tradicionais e do impacto da globalização (GIDDENS, 2002), havendo uma necessidade de que novos padrões sejam estabelecidos e uma reforma seja feita nas práticas que caracterizam o espaço escolar.

Não cabe mais celebrar, penso eu, uma escolarização formal nem a modernidade como uma resposta única para o que vivemos, penso que ainda não conseguimos vencer a batalha de reescrever o papel que a escolarização exerce na formação de sujeitos críticos.

Teses como esta são fundamentais para repensarmos que tipo de escola queremos, e vejo a linguagem como uma ferramenta central e um meio fundamental para rever a posição e o papel que a escola desempenha na sociedade (GONZALEZ, 2013). Reescrever como conhecimentos são formulados, a que serve o saber, como o saber implica poder, qual o papel que nós, latinos e latinas americanas, subalternas e deslocadas num sistema global de opressões ocupamos e quão central é a identificação na tomada de consciência e na subversão das opressões são nortes para a pesquisa que apresento aqui. Não sei se consigo alcançar todas as pessoas que gostaria e nem o impacto que uma tese como esta pode representar, mas me prestei, ao longo destes quatro anos, ao serviço de pensar sobre algo que, veremos, ainda é representado na linguagem como um problema social que carece de solução, e o pensei, estudei, analisei para que, de alguma maneira, não me mantivesse na posição de ser conivente e nem me silenciar para opressões que estão tardando em acabar. Propositamente vinculo o título desta tese ao

título da dissertação que defendi em 2013. Embora minha compreensão sobre o sentido de “identidade” tenha se alterado, uma vez que passei a perceber a identidade mais como um processo em trânsito e não dado, vinculo os dois projetos não só pelo título, como pela ligação epistemológica, ontológica e pelos problemas de pesquisa que são semelhantes, embora eu amplie o olhar para o problema social que pretendi estudar.

Com esta tese pretendo novamente rever esta noção de escola esvaziada de sentido, em que os sujeitos ali atuantes e produtos desse esvaziamento sejam parte de um todo maior, uma sociedade que mantém relações desiguais e preconceituosas. Meu objetivo será o de analisar o que mantém e como mantém a dominação, para superá-la. Em outras palavras, é criar, com esse trabalho “uma prática teórica crítica porque se baseia na premissa de que situações opressoras podem mudar, ou melhor, podem ser mudadas, visto que são criações sociais e, como tal, são passíveis de serem transformadas socialmente” (RESENDE & RAMALHO, 2006), lançando mão, para tanto, das contribuições da Análise de Discurso Crítica como ferramenta para a superação dos obstáculos e objetivando um diálogo ainda mais forte entre a Análise de Discurso Crítica e as Ciências Sociais. Para concluir esta breve introdução, meu objetivo geral com este trabalho é:

- Investigar como são representadas identificações de gênero social, para além das identificações heteronormativas, na formação/capacitação docente, de maneira específica, e no espaço escolar, de maneira ampla;

Para tanto, trago como objetivos específicos:

- Investigar quando e como ocorrem representações e identificações de sujeitos que fogem à heteronormatividade e qual a relação delas com a manutenção de situações de violência e opressão de gênero e sexualidade;
- Analisar se há no espaço escolar um ambiente de reprodução de *habitus* incorporados pela sociedade que representem ideologias e posicionam identidades de gênero e sexuais como subalternas;
- Participar e colaborar com as ações de formação em curso no contexto da pesquisa - a educação pública da cidade de Brasília, no Distrito Federal, Brasil- estimulando e apoiando a Educação em Direitos Humanos e Diversidades;
- Realizar uma pesquisa que colabore com o desenvolvimento de uma Consciência Linguística Crítica sobre relações de gênero e sexualidade;

A partir destes objetivos, lanço quatro perguntas de pesquisa que nortearam todo o trabalho que aqui apresento:

a) Que marcas discursivas de normatização de comportamento estão presentes no discurso legal e no discurso pedagógico sobre as identidades de gênero e sexualidades?

b) Como se identificam, no discurso legal e no discurso pedagógico, as identidades de gênero e sexualidade?

c) Que sentidos ideológicos são articulados nos textos jurídicos e nas falas de docentes?

d) Qual a relação entre os discursos legais e as práticas pedagógicas no que diz respeito a identidade de gênero e sexualidade?

Concluo relembando o que ponderei em Gonzalez (2013). Na impossibilidade de encontrar ou desenvolver na e pela linguagem uma forma de representar todas as formas de performances sociais, para além do limitador uso do masculino genérico e do provisório uso do feminino genérico, não escolhi nenhuma forma específica de inclusão, marcação e identificação de gênero neste texto e vou transitando, ao longo dele, por diversas formas: às vezes as mulheres aparecem representadas antes dos homens, outras vezes o contrário, às vezes uso o feminino genérico, outras o masculino, enfim, assim fui tecendo o texto, sem preocupar-me com um rigor formal, pois, devido à minha ontologia, justifico que o que me oprime não me representa e, num processo criativo de uma tese não queria me sentir oprimida por uma formalidade que poderia ser tão arbitrária quanto o uso do masculino genérico. Espero que entendam que devido aos meus longos anos de escolarização, fui-me acostumando com o masculino genérico, com a formalidade da escrita acadêmica, com várias arbitrariedades linguísticas que, só agora, me instrumentalizei a contestar, argumentar, problematizar e buscar soluções. Não ter encontrado uma solução definitiva, mesmo em vias de finalizar o doutorado, é só mais um argumento em favor da não fixidez que a proposta queer apresenta. Transito e performatizo minha liberdade criativa na medida do que julgo que convém. Espero que este detalhe não tire o foco dos temas que proponho para a discussão e espero que vocês, leitoras e leitores, possam, a partir deste desabafo, tanto me compreender quanto refletir a respeito comigo.

CAPÍTULO 1 TEORIA SOCIAL DO DISCURSO

No presente capítulo apresentarei as bases teóricas que justificam a escolha da Análise de Discurso Crítica como ancoragem para este estudo. Será delineado como a Teoria Social do Discurso se organiza a partir dos significados da linguagem propostos por Fairclough (2003) a partir da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 2014). Veremos como o contexto de situação e de cultura são pontos de partida para a compreensão das metafunções da linguagem e como estas metafunções serão a base de toda a análise que está sendo sugerida nesta tese.

De maneira mais pormenorizada, apresentarei cada um dos três significados que associados formam a noção de discurso enquanto um momento das práticas sociais e me deterei mais longamente na importância da categoria da avaliatividade para esta pesquisa. Por fim, recontextualizarei a categoria analítica da representação de atores sociais como útil não só para o significado representacional como também para o significado identificacional.

1.1 OS SIGNIFICADOS DA LINGUAGEM E A RELAÇÃO ENTRE ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E LINGÜÍSTICA SISTÊMICO FUNCIONAL

Quando escolhi a categoria da *Avaliatividade* como aporte teórico para as análises escolhi por entender a avaliatividade como uma categoria que trabalha potencialmente com *semântica no discurso*. Uma série de palavras, com seus significados, foram construindo uma rede de representações conceituais (Pardo-Abril, 2007) ao longo do processo árduo de desenhar e viver esta pesquisa. As palavras, através de metáforas, através de pausas antes de serem proferidas, através de potenciais subversivos e de luta que elas evocam, a palavra e cada uma delas me fez entender que a semântica, o significado daquilo que é enunciado é parte fundamental de uma pesquisa na qual a os processos de identificação e autoidentificação de sujeitos agentes é fator central. A teoria da avaliatividade, de acordo com Martin e White (2005), opera através das realizações *léxico-gramaticais* as relações entre os modos como as pessoas expressam suas posições, sendo as palavras elas mesmos modos comportamentais e de ação diante daquilo que falamos, desempenhando uma centralidade muito nobre na relação e interação entre sujeitos.

A *rede sistêmica* que se organiza ao redor da palavra, através da avaliação expressa no significado, faz como que a gente se inter-relacione não só com o sistema linguístico, mas como um todo de contexto de situação e contexto de cultura (HALLIDAY, 2014, p.31).

A *Gramática Sistêmico-Funcional* (GSF) é extremamente adequada aos propósitos desta pesquisa e está intimamente afinada com a ontologia a que me enraízo. Diferentemente de outras gramáticas, a GSF está orientada para o *significado e para os usos da língua enquanto fenômeno social*, para além de individual, sendo a estrutura uma forma de expressão que não engessa, senão revela o que somos a partir das escolhas que fazemos. Partindo de textos falados e escritos, alcançamos os indivíduos envolvidos e trocamos com o social (HALLIDAY, 2014, p.21).

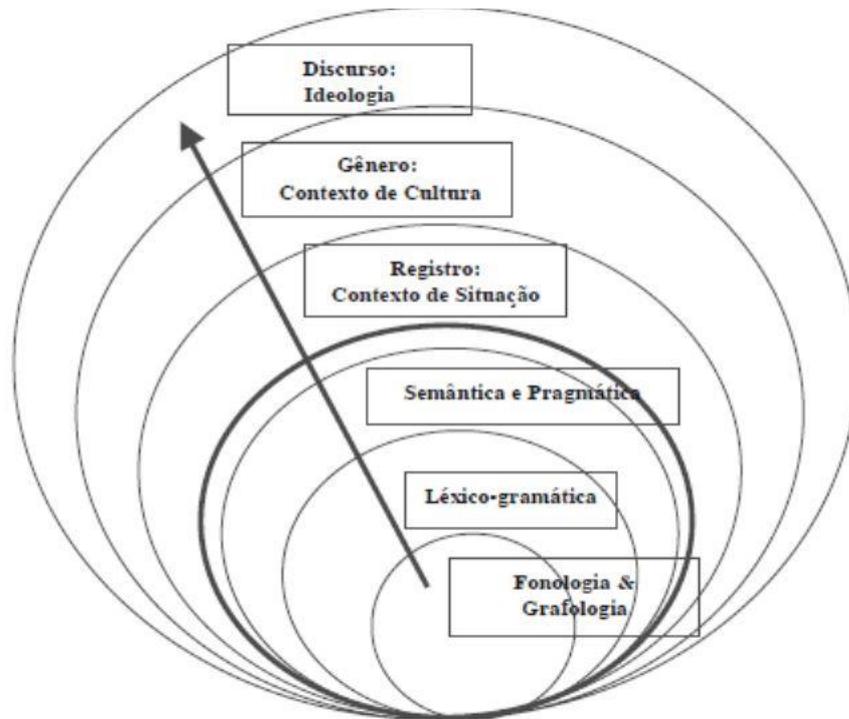
A língua não é senão escolha, ou seja, nosso olhar de linguista está orientado não para as relações sintagmáticas, mas para as paradigmáticas, i.e., importa não a opção escolhida, senão a relação entre a escolha e as opções disponíveis (HALLIDAY, 2014, p.20).

Como veremos no capítulo de análises, me enfoquei nesta pesquisa em compreender a língua a partir de seus usos sociais, com especial atenção para as escolhas *léxico-gramaticais* realizadas pelas pessoas que a utilizam. Esta abordagem e este olhar para a linguagem estão fundamentados teoricamente pela ancoragem nos estudos Sistêmicos-Funcionais.

Halliday (2014) define a língua como resultado da interação de falantes em contextos *sócio-culturais*, entendendo que estes contextos estariam divididos em diferentes estratos que compõem diferentes formas de interação por e através da língua.

A linguagem realiza-se no contexto de acordo com o seguinte diagrama:

FIGURA 1.1- CONEXÃO ENTRE TEXTO E CONTEXTO



Fonte: Adaptação de Martin (1992) por Motta-Roth (2008, p.3)

Conforme podemos observar *não há linguagem sem contexto*. Os significados são elaborados a partir do contexto de cultura e do contexto de situação. Sobre esta relação Halliday (2014, p.47) afirma que

Nós não oferecemos, aqui, um modelo linguístico separado para o contexto de cultura; essa coisa ainda não existe, no entanto há ideias proveitosas nas proximidades. Mas descrevendo o contexto de situação, é útil para construir alguma indicação do background cultural, e as suposições que devem ser feitas se o texto é interpretado – ou produzido – na forma que a pessoa (ou o sistema) deseja.¹

O *contexto de situação*, mais relevante em análises propostas utilizando a Sistêmico-Funcional, seria descrito como o ambiente imediato de funcionamento do texto. A partir dele somos capazes de compreender o contexto de cultura, pois esse último influencia diretamente

¹ Tradução minha.

os níveis de estudo da linguagem situados previamente, conforme representado na Figura 1. Halliday (2014, p. 46) afirma que utiliza o contexto de situação “para explicar por que determinadas coisas são faladas ou escritas numa ocasião particular, e o que também deveria ter sido falado ou escrito, mas não o foi”. É a partir da análise do contexto que nós falantes realizamos previsões e criamos expectativas a respeito do por vir durante uma interação mediada pela fala ou escrita. Nas palavras do autor, “quando alguém está lendo ou escutando com objetivo de aprender, a habilidade de prever ganha importância particular, assim sem essa habilidade o processo como um todo se desacelera” (Halliday, 2014, p. 46).

É preciso ter em vista que este modelo proposto por Halliday traz níveis tanto *linguísticos* quanto *extralinguísticos*. No nível linguístico visualizamos níveis de significados que se encontram no campo da semântica, elementos da léxico-gramática, sons e símbolos no campo da fonologia e da grafologia.

No campo para além da Linguística, nos deparamos com os dois contextos supracitados, de situação e cultura, que extrapolamos para a análise do texto em suas variantes de gênero e registro. O gênero textual seria um equivalente ao *contexto de cultura* e o registro ao *contexto de situação*. O primeiro, ocupa um nível mais geral e de maior abstração, ao passo que o segundo ocuparia uma função mais do campo da semântica, da significação, no intermédio entre o contexto de uso e a linguagem, com as variantes linguísticas em uso. Isto seria dizer que o registro seria a forma de descrição do contexto de situação na qual um texto é produzido.

Cumprir definir texto como uma unidade para além da organização formal de palavras em um gênero escrito. Considerarei texto como definido por Halliday e Hassan (1985) como —a linguagem que é funcional, ou seja, funcional deve ser entendido como a linguagem que funciona e faz seu trabalho em um determinado contexto. O texto será a ferramenta de trabalho desta pesquisa uma vez que, a partir dele, os discursos se materializam e, a partir da compreensão dos sentidos que os discursos perpetuam procurei compreender a parte dos processos de construção ou negociação das identificações no espaço escolar.

1.2 DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO ÀS METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM

Quando apresenta as variáveis de registro, Halliday (2014) relaciona-as ao que ele chama de *metafunções da linguagem*, que seriam posteriormente recontextualizadas por Fairclough (2003): a Metafunção ideacional, a interpessoal e a textual. Cada uma delas representam múltiplas e infinitas possibilidades de organização no tecer de relações semântico-linguísticas

e é a pessoa quem fala que faz as escolhas que acabam por materializar e realizar as funções de ação e informação numa situação de troca. Para exemplificar tanto as metafunções de Halliday quanto a recontextualização proposta por Fairclough, que em seguida explicarei, trago o quadro abaixo:

FIGURA 1.2- CRUZAMENTO DA VISÃO SOCIAL DA LINGUAGEM PARTINDO DA LSF RUMO À ADC

Contexto de situação	Metafunções da Linguagem (Haliday, 2014)	Significados no discurso (Fairclough, 2003)
Campo	Ideacional	Representacional/Discursos
Relações	Interpessoal	Identificacional/Estilos
Modo	Textual	Gêneros

Fonte: Tabela elaborada com base em Haliday (2014) e Fairclough (2003)

Conforme indiquei em Gonzalez (2013), Halliday (1994) distingue 3 significados ou metafunções da linguagem: (1) a *Metafunção ideacional*, que se refere à representação e compreensão do meio, a representação da experiência e o refletir a realidade através da língua; (2) a *Metafunção interpessoal* que se refere à forma como interagimos e relacionamo-nos com os outros(as), ou o agir através da língua; (3) a *Metafunção textual*, que se refere à maneira como organizamos as informações ou mensagens, ou os aspectos semânticos, gramaticais e estruturais a serem analisados. As três metafunções da linguagem definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional, isto é, organizada de acordo com *os significados ideacional, interpessoal e textual*, ou, em linhas gerais, a oração como representação, a oração como interação e a oração como mensagem.

Destas macrofunções, Halliday (1994) e Halliday & Matthysen (2004) estabelecem como gramática o mecanismo linguístico que opera ligações entre seleções significativas derivadas das funções linguísticas, realizando-as em estruturas unificadas. O texto, tomado neste contexto, deve ser analisado sob cada um dos aspectos apontados acima, visto ser a linguagem funcionalmente complexa.

Fairclough (2003) parte das macrofunções propostas por Halliday para relacioná-las aos três significados do discurso como momento das Práticas Sociais. Os *gêneros*, que se referem às ações, seriam representados pelo *significado acional*, os *discursos* como formas de representação ao *significado representacional*, e os *estilos* como formas de ser e relacionar-se ao *significado identificacional*.

Então, Fairclough conceitua discurso e a relação entre este conceito e os grandes três eixos da obra de Foucault (1994), que serão melhor explicados em momento oportuno: o eixo do poder, o eixo do saber e o eixo da ética. Sempre lembrando que a abordagem é relacional, ou seja, os significados estabelecem entre si sempre uma relação dialética/transformacional, ou seja, significados e formas textuais podem nos dizer mais sobre um aspecto específico na relação entre o discursivo e o não essencialmente discursivo na prática social.

1.3 DISCURSO COMO MOMENTO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Segundo Fairclough (2003; 2012), as práticas sociais são atividades sociais relativamente estáveis que se situam entre a estrutura social, essa bastante estável, e as ações sociais, estas menos estáveis. As práticas são “entidades organizacionais intermediárias entre estruturas e eventos” (FAIRCLOUGH, 2003, p.23). Entre outros, as práticas sociais incluem atividades, sujeitos e relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso, elementos estes interconectados dialeticamente. Cabe à Análise de Discurso Crítica estudar exatamente essas relações dialéticas entre o discurso e os outros elementos das práticas sociais.

Dessa forma, o discurso figura como um dos momentos das práticas sociais, e como momento das práticas, ele funciona de três maneiras distintas: como parte da atividade social de uma prática, ou, como parte da realização de um trabalho residindo no uso de uma língua de um *modo particular* (FAIRCLOUGH, 2012); como *representação e recontextualização* de outras práticas, ou seja, como um processo de construção social de práticas; como um *modo de ser*, na construção e constituição de identidades.

Os três componentes do discurso como momento das práticas sociais Fairclough (2003) vai categorizar como gêneros, discursos e estilos. Os gêneros são as formas de ação, os discursos as formas de representação e o estilo as formas de ser e identificar-se. Gêneros, discursos e estilos, segundo o autor, são formas também relativamente estáveis de agir, representar e identificar, dialeticamente interconectadas.

Esses três eixos do discurso como momento das Práticas Sociais, Fairclough compara com os três eixos propostos por Foucault (1994) do conhecimento, do poder e da ética. O eixo do conhecimento relaciona-se à representação e o controle sobre as coisas, o do poder à ação sobre e para os outros e o da ética a relação consigo e com o (a) outro (a).

A compreensão de discurso e da linguagem como uma prática social implica compreender que ambos são modos de ação historicamente situados, mas também constituídos socialmente, constitutivos de identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos, crenças, entre outros. Fairclough (1989) diz que não se trata de uma relação interna entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética, na qual o discurso é moldado pela estrutura social, mas, ao mesmo tempo, é parte constitutiva desta realidade.

De maneira esquemática, temos a relação entre os significados do discurso, de Fairclough (2003) e os eixos de Foucault (1994) representados abaixo:

FIGURA 1.3- ABORDAGEM RELACIONAL PARA ANÁLISE DE TEXTOS COMO EVENTOS SOCIAIS

Abordagem relacional para análise de textos como eventos sociais				
Eixos ontológicos de Foucault	Participação do discurso nas práticas sociais	Momentos de ordens do discurso	Principais significados do discurso	Principais significados e formas textuais/categorias linguístico-discursivas
Eixo do poder	Modos de agir e interagir	Gêneros	Significado acional/relacional	Intertextualidade (ironia, pressuposição), estrutura genérica, cadeias de gênero, intergenericidade, controle interacional, relações semânticas/gramaticais, coerência, funções da fala, tipos de troca, modo gramatical, valor da informação em imagens etc.
Eixo do saber	Modos de representar e projetar aspectos do mundo	Discursos	Significado representacional	Interdiscursividade, seleção lexical, significado de palavras, representação de atores sociais e de eventos por meio da transitividade (seleção de processos, participantes, circunstâncias), estrutura visual (narrativa, conceitual) etc.
Eixo do ser	Modos de ser e de identificar	Estilos	Significado identificacional	Sistema de avaliatividade (atitude, engajamento e gradação), metáforas, presunções valorativas, modalidade (epistêmica, deôntica/categórica, modalizada), contato visual

				em imagens, linguagem corporal, pronúncia e outros traços fonológicos, vocabulário etc.
--	--	--	--	---

Fonte: Gonzalez e Vieira (no prelo)

Voltando à LSF, citando Halliday (2014), Fairclough relaciona a representação à função ideacional, a ação à função interpessoal, enfatizando o aspecto da (inter)ação e incorporando o aspecto relacional (as relações sociais). A identificação inclui a função interpessoal. Fairclough não distingue uma função textual, que é incorporada à ação (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough aponta ainda o conceito de “cadeia de gêneros”, segundo o qual a interdiscursividade seria inerente aos gêneros discursivos: “As cadeias de gêneros discursivos têm um significado particular: são diferentes gêneros que são regularmente reunidos, envolvendo transformações sistemáticas de gênero para gênero” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 216).

Para esta pesquisa, as metafunções interpessoal, associada ao significado identificacional e a metafunção ideacional, associada ao significado representacional, têm mais peso e mais relevância para fins de análise. Em momento oportuno, explicarei como categorias analíticas importantes como o Sistema de transitividade, a Avaliatividade, a Metáfora e a Representação dos Atores Sociais dialogam e fazem parte destes significados e como operam em textos. Por enquanto, cumpre compreender como cada significado é definido e opera. Não podemos deixar de lembrar que todos os significados operam de forma simultânea, dialética e transformacional, não sendo possível, para fins de análise, não os levar todos em consideração para a compreensão da dimensão social de um discurso.

As escolhas de significados e categorias de análise são escolhas subjetivas que eu como analista me comprometo e, claro, aciono elementos de minha subjetividade ao selecioná-los, pois atendem às finalidades de pesquisa que eu desenhei quando a imaginação do desenho do que proponho aqui foi se materializando. Com isto em mente, vejamos como cada significado funciona.

1.3.1 SIGNIFICADO ACIONAL E GÊNERO

Segundo Fairclough (2003, p.63), chamamos de *gênero discursivo* “o aspecto especificamente discursivo das maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais”. Cada prática social produzirá e utilizará gêneros discursivos específicos e particulares. Estes

gêneros se referem ao aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais. Como detalhado em Vieira e Resende (2016), *gêneros discursivos* são, em princípio, realizados nos significados e formas acionais de textos: intertextualidade, estrutura genérica, cadeias de gênero, intergenericidade, controle interacional, relações semânticas/gramaticais, coerência, funções da fala, tipos de troca, modo gramatical, valor da informação em imagens etc.

Ainda segundo o Fairclough (2003), os *gêneros discursivos* variam em relação aos níveis de abstração. Há três tipos de gênero discursivo: (1) os *pré-gêneros*, categoria abstrata, que transcende redes particulares de práticas sociais, participando na composição dos gêneros situados, dos quais temos como exemplo, entre outros, a narrativa, a conversação, a descrição; (2) os *gêneros desencaixados*, uma categoria de abstração intermediária entre pré-gêneros e gêneros situados; (3) e os *gêneros situados*, que se referem a gêneros concretos, específicos de uma prática social específica e particular. As entrevistas se configuram como gênero desencaixado, uma vez que transitam por várias práticas, já a semi-estruturada que faz parte do *corpus* desta pesquisa já delimita as práticas em que ocorre, figurando como gênero situado.

Aqui vale ressaltar a definição que Fairclough (2003) traz de *intertextualidade*, dialogando com Bakhtin. A *intertextualidade* pode ser definida como a combinação de vozes, vozes que pronunciam e outras que são articuladas a estas, ou, segundo o autor, “a presença de elementos atualizados de outro texto em um texto”. Mesmo que um texto não tenha sido selecionado, ele também pode falar graças ao uso do recurso da intertextualidade, ou seja, há aí uma relação de recontextualização.

Quando analisamos quais vozes são incluídas, excluídas, quais os discursos são evidenciados ou negados e suprimidos, vemos como os gêneros operam no sentido de controlar crenças, legitimar discursos ideológicos, reunir adeptos e adeptas por identificação, entre outros.

A *intertextualidade* conecta textos em muitos casos quase de maneira a não se distinguir a diferença, mas isso também ocorre com a *pressuposição*. Fairclough (2003, p.40) situa *pressuposição* como “o que não é dito, mas é tomado com um dado”, ou seja, ela inclui elementos implícitos no texto. A *pressuposição*, diferente da *intertextualidade*, representa um fechamento às diferenças, visto que ela presume um conhecimento geral, tomado como dado, ao passo que a *intertextualidade* representa uma abertura para diferença, já que agrega outras vozes a um texto.

1.3/.2 SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL E DISCURSO

Como já foi dito, o *discurso* pode ser relacionado a um modo de representar aspectos do mundo sendo, neste sentido, um recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem, competirem, cooperarem e dominarem. Segundo Fairclough (2003), discursos como *significados representacionais* representam diferentes perspectivas de mundo e também diferentes relações que as pessoas estabelecem entre si e com o mundo e dependem das posições que elas ocupam no mundo.

Os discursos, é preciso lembrar, transcendem representações concretas e locais. Um discurso particular pode, por exemplo, produzir (e, em alguns casos, reproduzir) muitas representações específicas. Discursos particulares são, em princípio, realizados nos significados e formas representacionais de textos: interdiscursividade, seleção lexical, significado de palavras, representação de atores/atrizes sociais e de eventos por meio da transitividade (seleção de processos, participantes, circunstâncias), estrutura visual (narrativa, conceitual) etc.

Conforme Fairclough (2003) e Pardo Abril (2013), consideramos que diferentes discursos são diferentes perspectivas e projeções do mundo, que dependem das posições sociais das pessoas e das relações que elas estabelecem com outras pessoas. Aqui, enfatizamos o caso específico do discurso pedagógico/curricular, abordado a partir dos PCN, do Currículo em Movimento e das interações de professoras e professores em contexto de formação, e seu princípio de distribuição, focalização, transmissão, controle e reordenamentos seletivos, sujeitos a visões de mundo particulares e a interesses especializados e políticos dos agentes recontextualizadores, o que concerne aos temas gênero e sexualidade. Além disso, como circulam nas vozes de atores sociais como as professoras as noções de gênero e sexualidade, configurando-se como práticas sociais transformadoras. Falarei um pouco mais da categoria da representação de atores sociais em uma sessão mais adiante neste capítulo e como é possível utilizá-la na análise das identificações e estilo, para além do discurso.

Os discursos também variam em estabilidade e escala, possuindo diferentes níveis de abstração e generalização. Há discursos mais aceitos, compartilhados e repetidos em contextos e situações que outros. Há representações que são mais locais, outras mais globais, como, por exemplo, o discurso da fragilidade do gênero feminino e da ausência de masculinidade como indício de fraqueza e homoafetividade, dois dos temas de análise desta pesquisa.

Em um mesmo texto pode haver discursos que cooperam ou competem entre si e mesmo contradição de discurso. Quando dois discursos cooperam há a *legitimação* de um pelo outro; quando competem, há um *protagonismo discursivo*.

A *interdiscursividade* refere-se à *heterogeneidade* de um texto em termos de articulação de diferentes discursos, relaciona-se com identificar quais discursos estão articulados, a maneira como eles são articulados, as partes do mundo que são representadas e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. Alguns discursos “lexicalizam” alguns traços da realidade. Há outros recursos como o *ocultamento da agência*, quando o sujeito que age fica ocultado por alguma *lexicalização* ou *apagamento discursivo*, a recontextualização, quando um contexto é tomado por outro, e a generalização de traços da realidade nas formas de representação.

Em termos de Gramática Sistêmico- Funcional, a *Metafunção ideacional* ou experiencial, recontextualizadas como *Significado representacional* ou discurso em Fairclough (2001), trata o uso da língua como *representação*, havendo um destaque para como o mundo é percebido, sentido, experienciado e representado. Um dos sistemas mais destacados no significado representacional e que foi muito útil para fins de análise foi o *sistema de transitividade*. De acordo com a Gramática Sistêmico-funcional (HALLIDAY, 2014, p.106) o sistema de transitividade é responsável por explicar o mundo por meio de tipos de processos.

Thompson (1996, p.78) aponta a distinção necessária entre o uso do termo na GSF e na gramática descritiva tradicional. Enquanto na primeira a transitividade possui um significado amplo que se refere à escolha de processos (ou elementos verbais) e seus argumentos, a gramática tradicional compreende a transitividade em termos da presença ou ausência de objeto (direto ou indireto) para a classificação verbal. Segundo o autor, “a transitividade vai além do que unicamente o grupo verbal” (Thompson, 1996, p.78), isto quer dizer que através da escolha dos processos seríamos capazes de identificar o papel das pessoas que participam de um discurso. Este sistema funcionaria, pois, como uma descrição dos tipos oracionais disponíveis e acionados por quem fala. Também faz parte do *sistema de transitividade* a identificação *dos atores sociais* envolvidos nos processos, mas explicarei a diante como utilizei esta categoria de modo mais apropriado associando-a ao significado identificacional.

Cumprir lembrar que os significados no discurso sempre operam de maneira *dialética e transformacional*, de modo que há elementos dos outros dois significados do discurso que operam e interferem no significado representacional. Halliday (2014, p.107) descreve 3

processos que são a base do sistema da transitividade: (1) a *escolha do processo*- realizada pelo grupo verbal da oração; (2) a *escolha dos participantes*- realizada por grupo nominal; (3) a *escolha das circunstâncias*- realizada por grupos adverbiais ou orações preposicionais. Fazem parte do sistema de transitividade 6 tipos de processos, que explicarei, de acordo com Halliday (2014, p. 108) e Martin (2000, p.155). 3 processos são centrais: materiais, mentais e relacionais e outros 3 são intermediários: comportamentais, verbais e experienciais e cada um deles possui seus componentes. Apresentarei, conforme Almeida (2010, p. 30) exemplos nesta pesquisa de cada um dos 6 tipos de processos sendo usados pelas colaboradoras que foram entrevistadas.

- (1) *Os processos Materiais* são os processos do fazer, que representam ações do campo físico realizadas por um *ator* em um *evento*. No caso desta pesquisa, esses processos aparecem descrevendo ações desenvolvidas em sala de aula ou no ambiente escolar, conforme mostro no exemplo abaixo:

Participantes Obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Ator	Material	Meta
Eu	Fiz	um trabalho com crianças de quarto ano

Fonte: Entrevista com a professora Emília

- (2) *Os processos Mentais* são do campo dos sentimentos, ou seja, referem-se a reações mentais, sendo necessária a presença de uma pessoa humana que sinta, pense e perceba sentimentos. No caso desta pesquisa, os processos mentais como “gostar” também carregam níveis importantes de avaliação, conforme veremos em sessão adiante neste capítulo.

Participantes Obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Experienciador	Mental	Fenômeno
Eu	Gosto	de acompanhar a mudança que gera no discurso e na postura dos educadores

Fonte: Entrevista com a Professora Emília

(3) *Os Processos Comportamentais* estariam localizados entre os materiais e os mentais, referindo-se a comportamentos situados entre os níveis fisiológicos e psicológicos, também se referindo à natureza humana. Também carregam potencial avaliativo e, em geral, referem-se à pessoa que fala.

Participantes Obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Comportante	Comportamental	Circunstância
Eu	Sofri	do início até o fim

Fonte: Entrevista com a Professora Rosalía

(4) *Os Processos Verbais* são os processos do dizer, podendo o participante ser humano ou não. Há passagens nesta pesquisa em que “o currículo diz...”, em que o significado é que o documento traz uma informação relevante, ou seja, o dizente da oração não necessariamente é uma pessoa, senão um documento.

Participantes Obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Dizente	Verbal	Verbiagem/alvo
Porque cotas	diz	muito respeito a eles, né?

Fonte: Entrevista com a Professora Quitéria

(5) *Os processos existenciais* são do campo da existência, como é o caso do processo haver, que representa algo que existe ou acontece.

Processo	Participantes Obrigatórios	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Existente	Existente	
Há	um movimento	de resistência também, né?

Fonte: Minha fala na entrevista com a professora María

(6) Por fim, *os Processos Relacionais* são os processos do ser, que diferente do sentido de existir, indicam relações entre duas entidades separadas. Os processos relacionais podem ser do tipo (a) intensivo; (b) circunstancial e (c) possessivo e se realizam pelos modos atributivo e identificativo.

É *atributivo* quando um participante recebe uma *qualidade* ou *classificação*, isto é, um *atributo*, e é *identificativo* quando *identifica* uma entidade em relação à outra. Apresento abaixo dois exemplos na pesquisa. Os processos relacionais, cumpre frisar, também tem potencial avaliativo bastante importante, mas os processos relacionais não concentram a emoção, mas sim o elemento que a acompanha, que fica localizado sempre no epíteto, ou seja, o atributo é definido como a qualidade atribuída ou conferida a uma entidade (Halliday, 2014, p.120).

Participantes Obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Portador	Relacional atributivo	Atributo
Eu	tenho	a vivência

Fonte: Entrevista com a Professora Rosalía

Participantes Obrigatórios	Processo	Participantes obrigatórios e/ou opcionais
Portador	Relacional identificativo	Classificação
Eu	sou	professora da Secretaria de Educação desde 2007

Fonte: Entrevista com a Professora Emília

Tais categorias *linguístico-discursivas* favorecem a compreensão dos modos particulares de representação (do mundo, dos componentes e temas curriculares, da vida social e seus processos e relações) e de construção dos sistemas de saberes, de conhecimentos, em textos/interações, como parte de processos sociais. Conforme a proposta teórico-metodológica de Pardo Abril

(2013), pontualmente utilizada, o trabalho multidisciplinar da análise crítica do discurso verbal permite desvendar o que é significativamente estável e permanente em uma cultura num momento histórico particular, isto é, o que se pode definir como o cognitivamente “consensual”, ou seja, “o grau de acordo que existe sobre diversos temas entre os indivíduos que compõem um grupo”.

Pardo Abril (2013, p. 120) propõe que, como no discurso verbal se cristalizam de maneira privilegiada as expressões do consenso de um grupo ou de uma cultura, é indispensável reconhecer as propriedades essenciais das produções de discurso: a saliência quantitativa, determinada pelo grau de acordo ou desacordo entre as pessoas sobre um significado social associado a uma forma particular de conceber a realidade, e a necessidade qualitativa, que indica que alguns elementos, mais que outros, ainda que com o mesmo valor de saliência quantitativa, são considerados como atributos necessários da representação da realidade social no discurso (Pardo Abril, 2013, p. 120).

A saliência quantitativa, segundo a autora, relaciona-se com a ideia de que a regularidade conceitual pode ser interpretada como uma maneira de representar a realidade, visível através da frequência de palavras, suas co-ocorrências [“concordâncias”, no original] e suas associações. É através da saliência quantitativa que se configuram tecidos coletivos de significados socialmente compartilhados, que devem também ser analisados qualitativamente para “identificar os graus de consistência e coerência, a transformação e a legitimação no discurso para dar conta dos pontos de vista adotados e das maneiras como se organizam os saberes individuais e coletivos que se produzem e se expressam em relação a um fenômeno social (Pardo Abril, 2013, p. 121). Através da análise das relações semânticas de co-ocorrência, é possível observar a formação de um conceito e o estabelecimento de nexos entre ele e as bagagens conceituais pré-existentes. Estas categorias, da co-ocorrência e da saliência quantitativa, foram muito significativas para as análises documentais que apresentarei no capítulo 04 desta tese, e, embora sejam de cunho quantitativista, auxiliaram na análise qualitativa dos discursos sobre gênero e sexualidade. No capítulo 04 apresentarei análises que fundamentam estas discussões.

1.3.3 SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL E ESTILO

Outra categoria de análise amplamente utilizada nesta pesquisa e que completa a explanação sobre os componentes do discurso como momento das Práticas Sociais é o *Estilo*.

Estilos/identidades, por fim, são, em princípio, realizados nos significados e formas *identificacionais* de textos: sistema de avaliatividade (atitude, engajamento e gradação), metáforas, presunções valorativas, contato visual em imagens, linguagem corporal, pronúncia e outros traços fonológicos, vocabulário etc. Isso não impede que a categoria linguístico-discursiva da *intertextualidade*, por exemplo, lance luz sobre questões identitárias, já que as seleções e articulações de vozes podem mostrar posicionamentos particulares, subjetivos, de proximidade ou distanciamento de outras vozes e posicionamentos sociais, como forma de ser e atuar no mundo.

Segundo Fairclough (2003), *estilos* constituem o aspecto discursivo da forma de ser, da identidade. Quem você é parte de uma questão de como você fala e da incorporação de algumas características (como a forma de olhar, parar, se mover). São os estilos que identificam os atores sociais nos textos. É importante notar que o processo de identificação, de que o estilo faz parte, envolve efeitos constitutivos do discurso, em uma relação dialética de discursos que são inculcados por identidades. Com relação à dialética da estrutura e da ação, Fairclough aponta que as pessoas não são somente pré-posicionadas nas suas formas de participar nos eventos sociais e produção de textos, pois são agentes sociais que criam e mudam as coisas, fato importante de salientar devido à ontologia à qual se filia a Análise de Discurso Crítica, que considera a mudança social.

A agência torna-se assim tão efetiva quanto a natureza de um evento lhe proporciona, também variando conforme a sua relação com as práticas e estruturas sociais e as capacidades dos agentes, ou seja, a questão de identificação em textos é tanto uma questão de individualidade quanto de coletividade.

Tanto para Fairclough (2003) quanto para esta pesquisa, as categorias da modalidade e avaliatividade possuem destaque e merecem ser detalhadas. O autor as define como vistas em termos do que os e as produtoras de um texto consideram real, verdadeiro ou necessário (modalidade) e com respeito ao que é bom ou ruim, desejável ou não (avaliatividade). Apresentarei mais detalhadamente na próxima sessão uma explanação sobre a categoria analítica da *Avaliatividade* e como ela é entendida para servir aos propósitos analíticos desta pesquisa.

1.4 O SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL E A CENTRALIDADE DA CATEGORIA DA AVALIATIVIDADE PARA ESTA PESQUISA

Na Linguística Sistêmico Funcional e também na Análise de Discurso Crítica, nos preocupamos em compreender os papéis que falantes desempenham em interações, a diferença entre implicações de ofertas e ordens para a construção de respostas (Halliday, 2014, p.68). Em interações, estabelece-se uma relação entre participantes e trocas de papéis de fala, em que os papéis básicos seriam o de “oferecer” e “pedir que colocam a outra pessoa da interação na posição de se “convidada a receber” e “obrigada a dar”.

Desta forma, temos a oração como espaço de troca, isto quer dizer, os significados são produzidos a partir da interação entre as pessoas que participam da ação comunicativa. O *sistema modo* é o sistema na Gramática Sistêmica-Funcional que dá conta destas trocas de significados e construções de posições e identidades de falantes a partir das seleções que fazem no ato comunicativo.

Neste movimento interativo, constrói-se as posições dos sujeitos que falam. Ao interagir, a pessoa que fala atribui um papel para si e acaba assumindo um papel para quem ouve. Podemos tanto dar como pedir em interações, e o que damos ou demandamos pode ser tanto informações como bens e serviços.

Segundo Halliday (1994, p. 75), “a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz”. De acordo com Verschueren (1999 apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 55), “a modalidade (...) envolve as várias formas nas quais as atitudes podem ser expressas em relação ao conteúdo ‘puro’ de referência-e-asserção de uma elocução, destacando os fatos, os graus de certeza ou dúvida, as incertezas, possibilidades, necessidades e até as permissões ou obrigações”.

Hodge e Kress (1988) fazem referência à “posição” adotada por quem fala ou escreve em relação às representações, aos níveis de “afinidade” que eles têm com as mesmas. Para Fairclough (2003) “essas formulações têm a modalidade como uma relação entre o falante e o escritor – ou ‘autor’ – e as representações. ’ O autor afirma também que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é – logo as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de estruturação da própria identidade, importante fato a ser lembrado neste capítulo uma vez que a identidade desempenha papel central nesta tese, mais especificamente as identidades de gênero.

Vale lembrar que a modalidade se insere na Metafunção interpessoal, ou seja, a análise da oração como troca, a possibilidade que a linguagem abre para interagirmos com outras pessoas, desenvolvermos nossos papéis sociais, identidades e participarmos de processos sociais (DROGA & HUMPHREY, 2003 apud FUZER & CABRAL, 2010).

Em trocas de informações, ou proposições (também chamada modalidade epistêmica, por Fairclough), o polo positivo afirma e o negativo nega, havendo dois tipos de possibilidades intermediárias: a probabilidade e a frequência. Os graus de probabilidade variam como em “provavelmente”, “possivelmente” e os de frequência variam em “nunca”, “sempre”, “de vez em quando” e outros. Em trocas de bens ou serviços, ou propostas (também chamada modalidade deôntica, por Fairclough), o polo positivo significa prescrever e no negativo proscrever, havendo também possibilidades intermediárias, com graus de obrigatoriedade (permitido, esperado e obrigado) e graus de inclinação (desejoso, ansioso e determinado).

Há dois tipos de valores que podem ser trocados em uma interação: informações ou bens e serviços. Na troca de informação, aquilo que é trocado é a própria linguagem. É solicitado ao interlocutor que desempenhe um papel verbal- afirmar, negar ou fornecer informação ausente (HALLIDAY, 1994, p.70). Como há uma expectativa de tomada de conhecimento esta forma de modalidade é rotulada como epistêmica. Já na troca de bens e serviços, o indivíduo usa a linguagem para influenciar o comportamento de alguém. A expectativa é que se faça algo a partir da enunciação, sendo por isso designada por modalidade deôntica (FUZER & CABRAL, 2010).

Há ainda a polaridade, que é quando o locutor se compromete fortemente com a verdade, afirmando ou negando algo categoricamente. A modalidade é subjetiva quando a relação entre o autor ou a autora e a representação é explícita ‘eu penso que’. Se a relação é implícita, temos a modalidade objetiva, que pode ser indicada nos tempos verbais (presente ou futuro), nos verbos modais ‘dever’, ‘poder’, nos advérbios modais ‘provavelmente’, ‘possivelmente’, nos adjetivos ‘é provável’, ‘é possível que’, nos marcadores do discurso ‘uma espécie de’ (HALLIDAY, 1994).

Fairclough apresenta outras duas categorias, a modalidade subjetiva e a objetiva. Na subjetiva, a base para o grau de afinidade com a proposição é explicitada, deixando claro que quem fala tem uma afinidade expressa com aquilo que fala. Já na objetiva, a marca subjetiva daquilo que é dito é implícita, agindo o ou a falante como universal ou como veículo para o ponto de vista de outro indivíduo ou grupo. Para a compreensão das construções, negociações

e subjetivações de identidades, a categoria da modalidade é uma ferramenta fundamental. Fairclough afirma que quem somos constitui uma questão de como nos relacionamos com o mundo e as outras pessoas, sendo as nossas escolhas de modalidade uma parte do processo de texturização de auto identidades, ou seja, aquilo com que nos envolvemos é parte constitutiva do que somos.

Em resumo, apresento o quadro abaixo que organiza os papéis e as funções de fala de sujeitos em interação, tomando como base a explanação acima sobre modalidade:

FIGURA 4- PAPÉIS E FUNÇÕES DE FALA

Papel de fala	Funções de fala		Resposta pressuposta
Oferecer bens e serviços	Oferecimento	Propostas	Aceitar ou recusar a oferta
Pedir bens e serviços	Pedido		Cumprir ou rejeitar o pedido
Oferecer informações	Declaração	Proposições	Concordar ou discordar da declaração
Pedir informações	Interrogação		Responder ou ignorar interrogação

Fonte: Tabela elaborada a partir de Halliday (2014) e Fairclough (2003).

Já no que diz respeito à *avaliatividade*, a avaliação contempla as afirmações avaliativas, com juízo de valor, afirmações com verbos que representam processo mental afetivo, como ‘amar’, ‘odiar’ e presunções valorativas sobre o que é bom e desejável.

Halliday (2014, p.146) explica que a avaliação é vista como modalidade e os significados atitudinais como categorias dos significados interpessoais, sendo a modalidade “a escolha entre

o sim e o não” e suas possibilidades intermediárias entre o polo positivo e o negativo, visto que nem sempre afirmamos ou negamos algo categoricamente.

Tanto modalidade quanto avaliatividade não podem ser entendidas separadamente, pois a avaliação envolve um forte fator de julgamento do falante, além da possibilidade de pedido de julgamento do ouvinte. Quando expressamos opiniões estamos nos posicionando diante do mundo e dos fatos e nos construindo enquanto sujeitos. No que diz respeito às asserções afirmativas, temos que elas são afirmações que dizem respeito ao que é desejável ou indesejável, manifestas em um atributo, verbo, advérbio ou exclamação, estando sujeita a uma escala de intensidade que vai do bom ao ótimo, do ótimo ao excelente.

Afirmações com verbos de processo mental afetivo são chamadas avaliações afetivas, marcadas subjetivamente, havendo uma gradação que vai de baixa a alta afinidade. Temos por fim as presunções valorativas, em que a avaliação não possui marcadores de avaliação, necessitando daquilo que está presumido para serem compreendidas.

Por se tratar de um elemento que pertence ao sistema interpessoal, a avaliatividade se localiza muito no nível da semântica discursiva. Vocês verão nas análises como a avaliatividade se manifesta muito no nível do significado de algumas palavras, que carregam potencial avaliativo, como advérbios, verbos e muito em atributos de sujeitos.

1.4.1 A DIVISÃO DA AVALIATIVIDADE EM SUBSISTEMAS

A *avaliatividade* contempla e se divide em três subsistemas: o *engajamento*, a *atitude* (julgamento, afeto e apreciação) e a *gradação*, todos muito importantes e centrais nas análises das entrevistas semi-esturadas que compõem o corpus desta pesquisa. Esse sistema realiza-se em grande medida pelo léxico avaliativo, verbos modais, adjuntos modais, polaridade, numeração, intensificação e outros elementos da *léxico-gramática*. Do ponto de vista fonológico, embora seja difícil expressar de forma escrita e por não ser o foco de análise desta pesquisa, percebemos a avaliação sendo evidenciada pela qualidade e volume da voz, extensão de pronunciamento de vogais, consoantes ou outros recursos de mitigação ou reforçamento na fala.

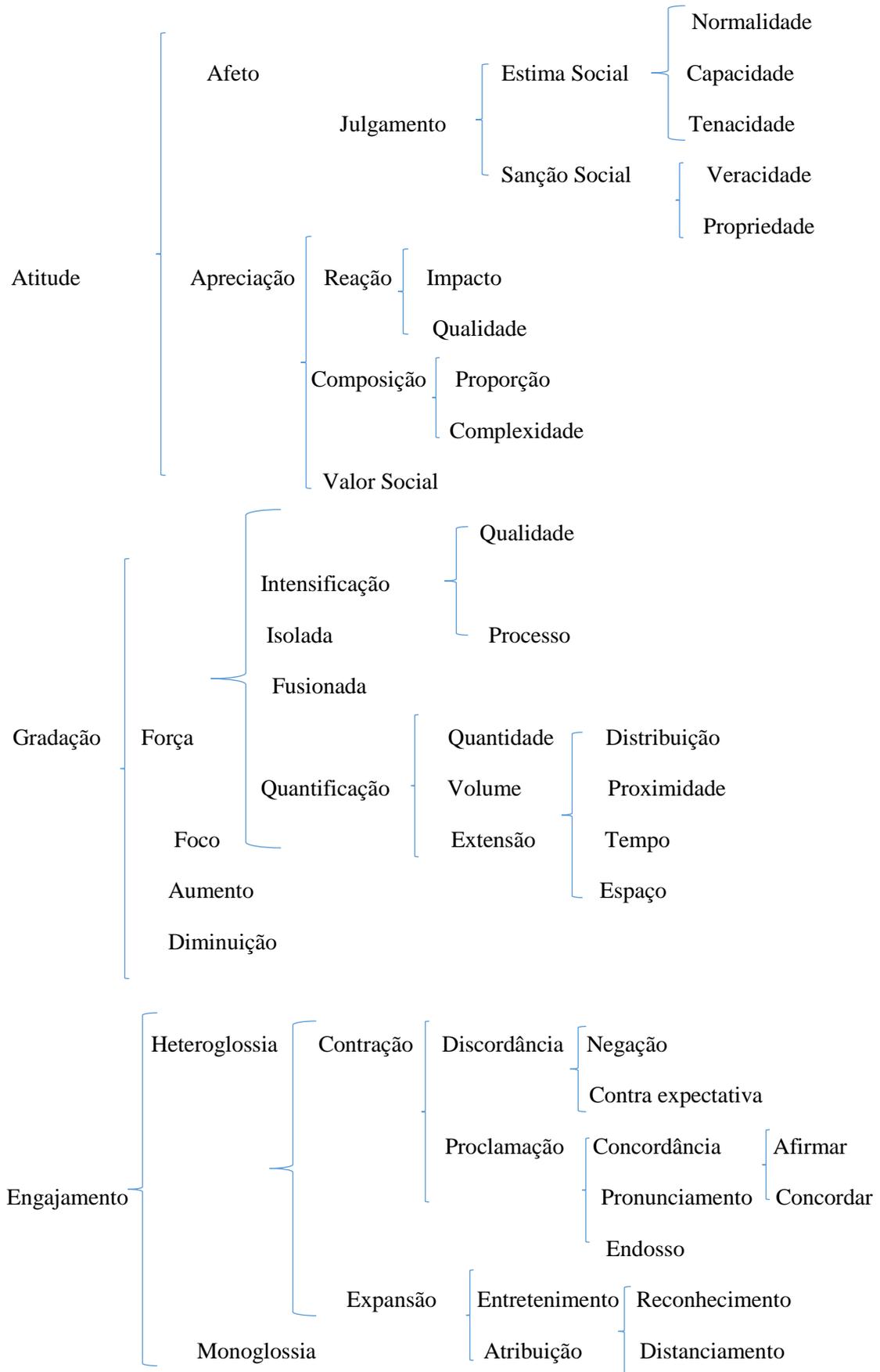
Partindo de Martin & White (2005, p. 35) apresento um quadro esquemático da divisão do sistema interpessoal da avaliatividade, primeiro em relação à léxico gramática e fonologia e depois as 3 subcategorias da avaliatividade.

FIGURA 1.5- SEMÂNTICA INTERPESSOAL

Registro	Semântica discursiva	Léxico gramática	Fonologia
Tenor	Negociação -Função de fala -Troca	-Modo -Marcação	-Tom
Poder (Status)	Avaliação -Engajamento -Afeto -Julgamento -Apreciação -Gradação	- Léxico avaliativo -Verbos modais -Adjuntos modais -Polaridade -Pre/numeração -Intensificação Repetição -Semântica	-Volume de voz -Qualidade da voz -Segurança na voz
Solidariedade (contato)	Envolvimento -Nomeação -Abstração -Juramento	-Nomes próprios -Léxico técnico -Léxico especializado -Gírias -Léxico tabu -Metáforas gramaticais	-Sotaque -Sussuro -Jargões -Subentendidos

Fonte: Martin & White (2005, p.35) com adaptações de tradução

FIGURA 6- OS SUBSISTEMAS DA AVALIATIVIDADE



Fonte: Esquema elaborado com base em Vian Jr. (2009, p. 5)

De acordo com Martin e Rose (2003), a *avaliatividade* realiza-se em três *subsistemas*: atitude, gradação e engajamento. Esses três domínios realizam-se simultaneamente e com forte interação entre si.

A **atitude** compreende os recursos utilizados para revelar sentimentos de emoção, sentimentos éticos e sentimentos estéticos. Os sentimentos de emoção referem-se à expressão de afetividade. Os julgamentos éticos compreendem os julgamentos de caráter e comportamento das pessoas. Os sentimentos estéticos relacionam-se à apreciação do valor de objetos, coisas e fenômenos em geral (MARTIN e WHITE, 2005; MARTIN e ROSE, 2003).

A **gradação** opera em graus que permitem aumentar ou diminuir a intensidade das avaliações. Vian Jr. (2010) esclarece que “as emoções oferecem lexicalizações que seguem uma escala que varia em uma intensidade baixa, média e alta.

Por fim o **engajamento** diz respeito ao comprometimento do falante em relação ao que é dito, oferecendo recursos para introduzir ou rejeitar a opinião de outras pessoas. Martin e White (op. cit) apontam que o engajamento é o recurso de articulação das vozes no discurso, no sentido de refutar (por negação ou contraposição); declarar (por concordância, declaração e endosso); considerar e/ou atribuir (por reconhecimento ou distanciamento).

2.2.1.1 O SUBSISTEMA DE ATITUDE

As atitudes podem ser realizadas implícita e explicitamente o que acaba por exigir da analista um olhar cuidadoso que considere as práticas sociais. Há três tipos de atitudes: afeto, julgamento e apreciação. O afeto compreende um conjunto de recursos linguísticos usados para avaliar a experiência em termos afetivos e para indicar o efeito emocional positivo ou negativo de um evento.

De acordo com Martin e White (2005), o afeto realiza-se em três subconjuntos:

- 1) In/felicidade: sentimentos que envolvem emoções relacionadas à felicidade e à tristeza, e ao gostar e ao não gostar;
- 2) In/segurança: sentimentos relacionados ao bem-estar social, de paz e equilíbrio em relação ao que nos rodeia, e aos sentimentos de proteção;
- 3) In/satisfação: sentimentos associados à realização de objetivos desejados, à frustração e ao sucesso.

O *juízo* abrange significados que servem para avaliar o comportamento humano em função de um conjunto de normas sobre como as pessoas devem e não devem se comportar. Relaciona-se às questões éticas, às normas de comportamento, sobre como se deve ou não agir, sendo positivo ou negativo (MARTIN E WHITE, 2005). Pode realizar-se nos seguintes conjuntos:

- 1) Estima social: condiz à avaliação de comportamento ético das pessoas, perante o círculo de seu convívio. Podem ser de normalidade (comum, usual), de capacidade (competência) e de tenacidade (confiança);
- 2) Sanção social: relaciona-se à avaliação de domínio entre certo e errado. Pode ser de veracidade (honestidade) e propriedade (ética).

A categoria de *apreciação* refere-se ao modo como avaliamos coisas e fenômenos, textos e processos. Para White (2004), a apreciação “é o campo dos significados usados para construir avaliações dos produtos do trabalho humano, tais como artefatos, edificações, textos e obras de arte, e também de fenômenos naturais e estados de coisas”. A avaliação estética relaciona-se à aparência, ao impacto e ao valor das coisas, o que a define nos seguintes subconjuntos:

- 1) Reação: aborda as respostas que os fenômenos provocam. Pode ser de impacto ou qualidade.
- 2) Composição: trata das percepções sobre a organização e a forma dos objetos. Pode referir-se à proporção (equilíbrio) e complexidade (detalhamento).
- 3) Valor: enfatiza a importância social do texto ou do processo. Martin e White (2005) chamam atenção, no entanto, para o fato de que nem sempre as fronteiras entre as categorias do subsistema de atitude são claramente definidas. Nesses casos, favorece reconhecimento e distinção dos elementos a observação de: o contexto (quadro das orações anteriores), a fonte da avaliação e o alvo das avaliações.

2.2.1.2 O SUBSISTEMA DE GRADAÇÃO

O subsistema da *gradação* diz respeito à *intensificação* ou *mitigação* dos significados expressos léxico-gramaticalmente. A força pode intensificar, quantificar, isolar ou se fundir para criar um significado de aumento ou diminuição de um aspecto discursivo. Vian Jr (2009, p.19) lembra que “recursos de gradação podem ser realizados pelo mecanismo de Força da avaliação, e a língua portuguesa dispõe de diversos recursos para que possamos graduar e

reforçar a nossa avaliação sobre algo, dentre eles, os mecanismos de repetição e utilização de prefixos e sufixos que aumentam ou diminuem a força das avaliações”. Em suma, a força diz respeito à Intensidade e à Quantidade.

O foco tem a ver com o que é colocado em relevo na enunciação, tendo relação forte com a metafunção textual e a topicalização de alguns elementos no discurso. De acordo com Vian Jr. (2000) “Quando procedemos a uma avaliação, o foco de nossas atitudes recai em categorias que, vistas pela perspectiva existencial, não apresentam escalas gradativas, mas operam como forma de reconstruir categorias de gradação em relação ao item avaliado”. Em suma, o foco diz respeito à Prototipicidade e à Precisão.

2.2.1.3 O SUBSISTEMA DE ENGAJAMENTO

Por fim, o subsistema de engajamento se relaciona à atitude de terceiros e a prática das vozes sobre as opiniões no discurso (Martin e White, 2005). O que avaliamos, a forma como avaliamos, como nossas vozes se articulam a outras, isto tudo compõem o que compreendemos por engajamento. Aqui o dialogismo proposto por Bakhtin (1997) ocupa papel de destaque, uma vez que estamos tratando de relações e inter-relações entre vozes no texto.

O subsistema de engajamento está dividido em dois: Heteroglossia e Monoglossia.

A **heteroglossia** diz respeito a momentos em que “explicitamente se referenciam os enunciados e pontos de vistas de vozes externas” (Martin e White, 2005, p. 104). Na heteroglossia as alternativas dialógicas são claras e há a utilização de recursos que implicam no reconhecimento, por parte de quem fala, de outras vozes e pontos de vista sobre o assunto em questão. A heteroglossia por expansão é a que possibilita maior abertura a posicionamento de outras vozes, ao passo que a contração se refere ao oposto. Quanto mais heteroglossica uma fala mais aberta a outras vozes ela é.

A **monoglossia** ocorre em “enunciados sem marcas obviamente contrastantes com as opções heteroglóssicas em não referenciam abertamente outras vozes ou reconhecerem posições alternativas (Martin e White, 2005, p.99). Segundo Bakhtin, seriam orações monoglóssicas quando há instancias do discurso nas quais não há o reconhecimento das alternâncias dialógicas, i.e., ocorrem asserções categóricas que não permitem o questionamento nem dão margem à dialogia, havendo um desencorajamento de interação e de negociação por parte dos sentidos daquela pessoa que ocupa o lugar de interlocutora. Será mais fechado para outras vozes aqueles discursos mais próximos ou mais fortemente monoglóssicos.

1.5 O SIGNIFICADO IDENTIFICACIONAL E A CENTRALIDADE DA METÁFORA PARA ESTA PESQUISA

Como já pontuei em sessões anteriores, partindo da abordagem teórica da ADC, a relação entre os três tipos de significado – acional, representacional e identificacional – é dialética, ou seja, os três aspectos não são isolados entre si, e sua distinção serve mais a questões práticas de cunho metodológico que é uma distinção real e facilmente identificável. Isso significa dizer que os discursos que analisei nesta pesquisa, identificados na análise interdiscursiva, têm implicações nos modos de (auto) identificação analisados aqui por meio das metáforas presentes em todo o corpus, mas não impactam somente a (auto) identificação como a representação e o gênero textual.

Partindo da recontextualização das macro-funções da linguagem propostas por Halliday (2014), sugerida por Fairclough (2003), o significado identificacional está relacionado ao conceito de ‘estilo’. Estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se à identificação de atores sociais em textos. Como o processo de identificação no discurso envolve seus efeitos constitutivos, Fairclough sugere que a identificação seja compreendida como um processo dialético em que discursos servem como base para a construção de identidades, uma vez que a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções acerca do que se é.

Há diversas abordagens para identidade sugeridas por Fairclough (2003), como a proposta por Castells (1999, p. 23) segundo a qual a principal questão acerca da construção da identidade é “como, a partir de quê, por quem e para que isso acontece”, uma vez que isso é fundamental para o conteúdo simbólico da identidade. Castells propõe três formas dinâmicas principais de construção da identidade, levando em conta que toda identidade é construída com vistas à obtenção, manutenção, sustentação de poder, em um contínuo fluido:

1. Processos de **identidade legitimadora** é introduzida por instituições dominantes a fim de legitimar sua dominação;
2. Processos de **identidade de resistência** é construída por atores em situação desprivilegiada na estrutura de dominação e constitui, portanto, foco de resistência;
3. Processos de **identidade de projeto** é construída quando atores sociais buscam redefinir sua posição na sociedade e constitui recurso para mudança social.

E em que contexto estas identidades se organizariam e performariam? Tomo como o conceito de modernidade tardia, proposto por Giddens e recontextualizado na teoria da ADC. Seguindo o que elaborei em Gonzalez (2013), entendo como Modernidade, em um primeiro momento, tudo aquilo que se refere a estilos, costumes de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em suas influências (GIDDENS, 1991), por força da hegemonia desses ideais capitalistas. As sociedades “modernas”, no entanto, encontram-se em um momento em que são obrigadas a refletir sobre si e, ao mesmo tempo, desenvolvem a capacidade de refletir retrospectivamente sobre si; isso caracteriza a chamada *modernização reflexiva ou a modernidade tardia* de Giddens (1997) e esta reflexividade creio que tem muita relação com os estudos e reflexões sobre performance no *queer*.

Esta modernidade tardia giddeana seria marcada pelo dinamismo derivado de três fontes dominantes (GIDDENS, 1991):

1. A separação tempo espacial;
2. Mecanismos de desencaixe;
3. Reflexividade institucional ou apropriação reflexiva do conhecimento

Isto significa o mesmo que dizer que as instituições modernas apresentam descontinuidades em relação a culturas e modos de vida graças ao dinamismo das relações, do grau de interferência nos hábitos e costumes tradicionais e do impacto da globalização (Giddens, 2002). A separação entre tempo e espaço provoca as relações entre indivíduos, grupos ou instituições ausentes, em que —os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles. (GIDDENS, 1991, p. 29).

Ela é a principal condição para o processo de desencaixe das instituições sociais, sendo este —o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço (GIDDENS, 1991, p. 29). Segundo Giddens (1991, p.58-59), com a apropriação reflexiva do conhecimento —a produção de conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da fixidez da tradição. O autor resume as três fontes dominantes da modernidade tardia dizendo que —A apropriação reflexiva do conhecimento, que é intrinsecamente energizante mas também necessariamente instável, se amplia para incorporar grandes extensões de tempo-espaço.

Os mecanismos de desençaixe fornecem os meios desta extensão retirando as relações sociais de sua “situacionalidade” em locais específicos (GIDDENS, 1991, p.59). Uma vez que os indivíduos buscam fontes de segurança, o conhecimento científico vem substituindo a tradição. O mecanismo que enfrenta a insegurança produzida pelas transformações sociais e a ruptura das estruturas tradicionais é a absorção de sistemas abstratos de conhecimentos, que são teorias, conceitos e descobertas, e, segundo Giddens, —em todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal, e sua conexão com identidades sociais mais amplas, é um requisito primordial de segurança ontológica. (GIDDENS, 1997, p.80).

Ainda segundo o autor:

A modernidade, pode-se dizer, rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais. (GIDDENS, 2002, p.38).

No *projeto reflexivo* proposto por Giddens, o sujeito/agente social fica, então, inserido em um mundo cada vez mais constituído de informação, em que há uma constante negação a modos preestabelecidos de conduta, onde as escolhas são tomadas de maneira sucessiva, permitindo a composição de uma identidade aberta a revisões. Para Giddens (1991, p. 38), “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”.

Há um problema que surge de imediato nesta teoria, embora ela forneça luz aos estudos da Análise de Discurso Crítica. Há uma concentração muito forte de poder transformativo nos sujeitos sociais, uma abertura para a possibilidade de agenciamento muito marcada. No caso desta pesquisa, conduzida no espaço escolar e com foco nas práticas sociais que mantêm relações de dominação de gênero social², seria possível pensar em construções reflexivas de identidades? Por mais que não estejamos mais inseridos em um modelo de sociedade tradicional pautada por tradições como o parentesco e a localidade, limitadoras da identidade social dos indivíduos, ainda não houve uma ruptura total das práticas e preceitos preestabelecidos, nem há por

² Ao longo dos capítulos teóricos, utilizarei o termo “gênero social” para me referir a estudos e análises sociais ancoradas em estudos sobre sexualidade e performances corporais nos campos das Ciências Sociais. Optamos, em Análise de Discurso Crítica, por usar o termo para diferenciarmos o conceito do de “gênero textual” que, em estudos de linguagem ancorados pela ADC, se refere a um dos momentos do discurso como uma prática social, conforme apresentarei ao longo desta tese. Ou seja, as palavras “social” e “textual” servem como classificadores e diferenciadores importantes para a compreensão dos termos e de seus usos.

completo a identificação do pleno cultivo das potencialidades individuais, possibilitando ao indivíduo uma identidade móvel, mutável. Há ainda temas como dominação de gênero social que são tabus que permanecem como tal em espaços que ainda guardam muito de práticas sociais tradicionais, como é o caso das práticas pedagógicas.

A escola não foge ao paradoxo da modernidade tardia: é uma instituição consagrada, de enorme prestígio e relevância social, mas que busca novas reconfigurações de seus padrões. No entanto, ainda é uma instituição social tradicional que guarda traços de hábitos e valores tradicionais, reproduzindo discursos que possibilitam pouca articulação entre a constituição social das identidades e a constituição individual.

Em uma análise breve, vejo que a escola é chamada pela sociedade a preservar discursos por vezes tradicionais, como por exemplo, os discursos que dizem respeito à construção, consolidação e conservação da heteronormatividade como possibilidade de identidade de gênero, conceito que será melhor discutido no próximo capítulo. Ao mesmo tempo, há emergentes discursos de renovação e modernização do espaço escolar, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias, reconstrução e reforma do currículo, com um apelo comercial e competitivo muito marcado. Ou seja, podemos considerar que há um desencaixe no que diz respeito às práticas pedagógicas, e os discursos da construção individual das identidades perdem espaço quando “engolidos” pelos discursos tradicionais e heteronormativos.

Vejo que esta pesquisa encontra um caminho, no entanto, para a superação das imposições discursivas e a manutenção de *habitus* arraigados e tradicionais dos relativos às performances de gênero e sexualidade. Será precisamente pela via da Consciência Linguística Crítica (Fairclough, 2001, 2003), pelo uso crítico e subversivo da linguagem, que pessoas que compõem esta pesquisa vão demonstrar o maior poder de reflexividade, agencialidade positiva e mudança social. Todos estes temas estão muito marcados e evidenciados nas análises, vocês verão.

Um dos aspectos que mais me chamou atenção com relação ao uso da linguagem foi uma quantidade abundante de usos de *metáforas* e como estas metáforas revelavam muito sobre as identidades das pessoas envolvidas na pesquisa. A metáfora é uma importante categoria para análise do significado identificacional em textos. Vou utilizar principalmente a teoria proposta por Lakoff & Johnson (2002) que explicam que as metáforas estão infiltradas na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação. Todo nosso sistema conceitual, segundo os autores, seria metafórico por natureza, i.e., os conceitos que estruturam os

pensamentos estruturam também o modo como percebemos o mundo, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas de acordo com nossa experiência física e cultural. Eles definem que a metáfora “é compreender uma coisa em termos de outra” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 49-50), o que não iguala os conceitos, tratando-se de uma estruturação parcial com base na linguagem.

Tudo, desde conceitos a construções de linguagem seria metaforicamente estruturado no pensamento e conseqüentemente na linguagem, logo, a metáfora não nasce na linguagem senão se reflete na linguagem justamente por existir em nosso sistema conceitual. A metáfora não tem natureza meramente linguística ou lexical, muito pelo contrário, o pensamento humano seria potencialmente metafórico, sendo que só é possível haver metáfora como expressão linguística por ela existir no sistema conceitual humano.

Fairclough (2001) lembra que o uso metáforas realça ou encobre certos aspectos do que representam e quando significamos algo por meio de uma metáfora e não de outra estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere filiação a uma maneira particular de representar aspectos do mundo e de identificá-los, daí a importância dessa categoria para a análise do significado identificacional em textos.

Lakoff & Johnson (2002, p.50) distinguem 3 tipos de metáforas que são especialmente importantes para esta pesquisa:

Metáforas conceituais: Através das quais compreendemos aspectos de um conceito em termos de outro. Quando, por exemplo, a professora Rosalía diz que “Num país em que as, as políticas de gênero são **todas barradas pela** bancada fundamentalista nós temos um documento oficial que nos obriga a trabalhar essas questões é uma vitória enorme, assim, né?” O uso do termo “barradas” é uma metáfora conceitual, pois cria uma ideia mental de uma barreira natural que na realidade não existe. É uma metáfora que sugere um contexto de disputa, de jogo ou guerra entre pessoas da “bancada fundamentalista” (outra metáfora conceitual) e as políticas de gênero. (ver Cap. 5 da tese, p. 164)

Metáforas orientacionais: Através das quais organizamos conceitos em relação a uma orientação espacial. Quando a professora Emília diz – “E aí isso foi muito interessante, porque os colegas, professores me acharam completamente louca, mas os alunos se **abriram** plenamente pra mim.” O processo abrir sugere uma ideia mental de orientação espacial e a abertura é um valor positivo em sociedades com a nossa

cultura, havendo nesta metáfora um potencial de avaliação positiva. (ver Cap. 5 da tese, p. 191)

Metáforas ontológicas: Através das quais compreendemos nossas experiências em termos de entidades, objetos e substâncias. Quando também Emília diz – “(...) papel da mulher na sociedade de entender melhor o machismo, o patriarcado, entender porque que a gente se **poda** tanto (...)” o processo podar sugere a comparação da mulher com uma entidade, uma planta ou uma flor, ou seja, uma pessoa é compreendida em termos de uma outra coisa, havendo neste processo um potencial de avaliação negativa, visto que podar é tirar um pedaço. (ver Cap. 5 da tese, p. 210)

Como vimos, as metáforas não só encerram um potencial identificacional, como possuem potencial para revelar questões de gênero e discurso. Veremos nos capítulos de análises (tanto no 04 quanto no 05) como as metáforas operam modos de representação, constroem discursos de identidades legitimadoras, de resistência e de projetos reflexivos também.

1.6 A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS PARA ALÉM DO SIGNIFICADO REPRESENTACIONAL

Embora normalmente a categoria analítica da *representação de atores sociais* seja uma categoria associada à análise textual ligada diretamente ao *significado representacional* (Vieira e Resende, 2016), ou seja revele aspectos e construções discursivas particulares, nesta tese, em especial nas análises das interações sócio-discursivas realizadas pelas colaboradoras da pesquisa, esta categoria será útil também para a compreensão da formulação dos *processos de identificação*, ou seja, a compreensão dos estilos, dizendo respeito também a apreciações ou perspectivas das pessoas que produzem estes textos, de maneira mais ou menos explícita, sobre aspectos do mundo, complementando o uso da avaliatividade para construir aquilo que é considerado bom ou ruim, desejável ou indesejável.

As maneiras como *atores sociais* são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e suas atividades, uma vez que podem ter sua agência ocultada ou enfatizada; podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem, etc. (van Leeuwen, 1997). A identificação de um discurso particular em um texto pode ser feita também pela identificação de que partes do mundo são representadas (os ‘temas’ centrais) e a partir de que perspectiva particular são representadas, por exemplo por meio da *seleção lexical*,

ou seja, da escolha de palavras dentre as várias possibilidades, e dos *padrões de colocação (co-ocorrência) de palavras*, isto é, quais palavras precedem e sucedem qualquer palavra que esteja em análise.

Como sintetizam Vieira e Ramalho (2016), um mesmo texto pode articular diferentes discursos, em relações de cooperação, negociação, silenciamento e competição, o que pode ser visto como um processo de *interdiscursividade*. As relações estabelecidas entre diferentes discursos podem ser de diversos tipos, a exemplo das relações estabelecidas entre pessoas (discursos podem complementar-se ou podem competir um com o outro, em relações de dominação), dado que os discursos constituem parte do recurso utilizado por atores sociais ou grupos para se relacionarem, cooperando, competindo, negociando, dominando.

Importante retomar, com Fairclough (2003, p. 130), que “quando diferentes discursos entram em conflito e discursos particulares são contestados, o que é centralmente contestado é o *poder desses sistemas semânticos pré-construídos de gerar visões particulares do mundo* e seu efeito performativo para sustentar ou refazer o mundo à sua imagem.” No caso do dispositivo pedagógico, o que está em jogo é o controle simbólico e a distribuição social do que é definido e legitimado como conhecimento sobre “sexualidade”, articulando o discurso instrucional e o regulador na prática pedagógica. A universalização e o acesso discursivo de representações particulares são importantes instrumentos de lutas hegemônicas, já que uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia consiste em disseminar uma perspectiva de mundo particular (um saber) como se fosse a única possível, consensual, legítima e aceitável (VIEIRA e RESENDE, 2016). No caso das interações sócio discursivas, o que está em jogo são negociações de identificações, posições no mundo e potenciais para manutenção, transformação ou disputas de identidades em jogo. Por isso, para esta tese a categoria analítica da *representação de atores sociais* serve a fins de análise tanto operados em termos de discursos quanto em termos de estilos.

van Leeuwen (2008) sistematiza algumas realizações sócio semânticas de representação de atores sociais em textos, sob uma perspectiva representacional, que alargarei para a perspectiva identificacional, conforme justificado, para investigar quais elementos dos processos e eventos sociais (formas de ação, semiose, pessoas, relações sociais, objetos, meios, tempos, espaços) estão incluídos nas representações particulares em textos e nas identificações através de estilos: quais dos processos, pessoas, circunstâncias que participam de processos/eventos sociais são excluídos, incluídos, articulados, relacionados, aos quais é dada maior importância, etc. Com base em van Leeuwen (1997), Pardo Abril (2013, p. 161) propõe que esse é um processo de *transformação discursiva*: “o fenômeno sociodiscursivo pelo qual um conjunto de recursos

linguísticos permite construir ou eliminar um ator social ou um discurso específico”, por meio de estratégias discursivas fundamentais como supressão, colocação em segundo plano, ativação, passivação, personalização, impersonalização etc.

Com base no quadro de escolhas sócio-semânticas proposto por Vieira e Resende (2016, com base em Resende e Ramalho, 2006 e van Leeuwen, 1997, p. 150), apliquei o sistema de escolhas para a representação de atores sociais tanto para analisar representações discursivas quanto para verificar como operam processos de identificação.

FIGURA 7- SISTEMA SIMPLIFICADO DE ESCOLHAS PARA A REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS

Exclusão	Supressão				
	Colocação em segundo plano				
Inclusão	Ativação				
	Passivação				
	Participação				
	Circunstancialização				
	Possessivização				
	Personalização	Determinação	Categorização	Funcionalização	
				Identificação	
				Avaliação	
			Nomeação		
			Determinação única		
			Sobredeterminação	Inversão	
				Simbolização	
				Conotação	
Destilação					

		Indeterminação		
		Generalização		
		Especificação	Individualização	
			Assimilação	Coletivização
	Impersonalização	Abstração		
		Objetivação		
		Agregação		

Fonte: Vieira e Resende (2016).

De maneira breve, explicarei as categorias apresentadas por van Leewen (1997) e como elas operam em textos.

Exclusão

Exclusões podem ou não deixar marcas no texto. As que não deixam marcas na representação, quer seja dos atores ou de suas atividades acabam por estabelecer uma comparação crítica entre diferentes representações da mesma prática social/mesmo evento. Já as que deixam marcas incluem atividades e atores envolvidos excluídos. Ex.: “morte de manifestantes” Quem matou? Quem foi morto?

Supressão

Ocorre quando não há qualquer referência no texto ao/s ator/es em questão: alguém examinou as opiniões públicas, mas quem? A representação elimina uma via possível de contestação das “pesquisas”. Maneiras quatro distintas maneiras de suprimir atores:

- apagamento do agente da passiva. Ex: “Estão surgindo preocupações” (por parte de quem?)
- orações infinitivas que funcionam como participante gramatical. Ex.: “Manter esta política é difícil” (atores responsáveis pela manutenção são excluídos)
- apagamento/exclusão de beneficiários “A divisão Nacional da Polícia Japonesa teve que se desculpar recentemente por fazer circular...” (se desculpar a quem?)
- nominalizações/nomes de processos/adjetivos apoio, entrave, imigração, legítimo

Colocação em segundo plano

Esta forma de exclusão é menos radical, pois os atores excluídos podem não ser mencionados em relação a uma atividade, mas são mencionados em algum lugar no texto, e conseguimos inferir quem são. Estão empurrados para segundo plano, através de elipses em orações infinitivas e orações paratáticas

Atribuição/distribuição de papéis

Ocorre quando se investiga que opções são feitas em que contextos institucionais e sociais, e por que essas escolhas são feitas, a que interesses elas servem, e que propósitos são alcançados. Atribuição de papéis ativos e papéis passivos a atores sociais

Ativação

Quando atores sociais são representados como forças ativas e dinâmicas numa atividade. Os papéis gramaticais dos participantes/estruturas podem ser verificados através da análise do sistema de transitividade: ator em processos materiais, comportado em processos comportamentais, experienciador em processos mentais, dizente em processos verbais, atribuidor em processos relacionais.

Circunstancialização

Ocorre por meio do uso de preposição como de, por, como no exemplo: “As pessoas...sentiram um súbito esfriamento por parte dos vizinhos e colegas de trabalho”

Possessivação

Ocorre pela generalização de algo por uso de termos como pronomes possessivos (nossos, meus)

Passivação

Atores sociais são representados como ‘submetendo-se’ à alguma atividade, como sendo ‘receptores dela’, através do uso, principalmente, mas não somente, da voz passiva.

- Sujeição – atores sociais são objetos (de troca, por exemplo) da representação/participação como meta, fenômeno, portador/circunstancialização por sintagma preposicional com ‘contra’/possessivação por sintagma preposicional com ‘de’ modificando uma nominalização.

- Beneficiação – vários tipos de participação: receptor de processos materiais, destinatário de processos verbais/grupo de atores sociais que são beneficiados.

Generalização e especificação

Ocorrem quando atores sociais são representados como classes ou como indivíduos específicos e identificáveis.

Assimilação

Na assimilação os atores podem ser representados como indivíduos (individualização) ou como grupos (assimilação). A assimilação pode aparecer de duas formas:

- Agregação – representação de grupos de pessoas como dados estatísticos/quantificadores definidos ou indefinidos “40% dos australianos”, “uma série de críticos”/consenso
- Coletivização – representação de grupos de pessoas, sem quantificador “Australianos”

Associação

Atores sociais representados como grupo, sem classificação do grupo resultante, ou seja, por parataxe.

Dissociação

Associações desfeitas de maneira proposital de modo a representar cada ator social envolvido em um processo.

Indeterminação

Ocorre quando atores sociais são representados como indivíduos ou grupos não especificados e anônimos, através do uso de pronomes indefinidos como “alguém”, “alguns”.

Diferenciação

Se manifesta quando se diferencia explicitamente um ator social individual ou um grupo de atores de um ator ou grupo semelhante, criando diferença entre “mim” e o “outro”, “nós” e “eles”.

Nomeação

Na nomeação os atores sociais são representados em termos da sua identidade única, nomeados: nomes próprios (formal, semiformal, informal), nomeações tituladas por honorificação, afiliação.

Categorização

Na categorização os atores sociais são representados em termos de identidades e funções que partilham com outros.

Funcionalização

Aqui os atores são representados em termos de uma atividade, uma ocupação, uma função, como na formação de um substantivo a partir de um verbo em “entrevistador”, ou um substantivo formado a partir de outro substantivo que denota local ou instrumento associado a uma atividade com em “correspondente” e em “pianista”, ou na composição de substantivos denotando locais ou instrumentos associados a uma atividade como em “homem-bomba”. Há também categorizações altamente generalizadas como “homem” e “mulher”, estas bastante recorrentes nesta pesquisa.

Identificação

Quando os atores são definidos não em termos daquilo que fazem, mas em termos daquilo que, mais ou menos permanente, ou inevitavelmente, são. Há 3 tipos distintos de identificação:

- Classificação – quando atores sociais são referidos em termos das principais categorias pelas quais uma dada sociedade ou instituição diferencia classes de pessoas (idade, sexo, origem, classe social, etnia, religião, orientação sexual)
- Identificação relacional – quando atores sociais são representados em termos da relação pessoal, de parentesco ou de trabalho que têm entre si: substantivos que denotam tais relações “amigo”, “colega”, “mãe”, sempre em relação a alguém.
- Identificação física – atores sociais são representados em termos de características físicas que os identificam singularmente num dado contexto “menina pequena”, “homem de bigode”.

Avaliação

Ocorre na avaliação de atores quando referidos em termos que os qualificam, como bons ou maus, amados ou odiados, como em “os malfeitores”.

Personalização

Quando se representam atores sociais como ‘seres humanos’.

Impersonalização

Quando atores sociais são representados por meio de substantivos abstratos ou concretos cujo significado não inclui a característica semântica ‘humana’. Ocorre de duas formas:

- Abstração – atores sociais são representados por meio de uma qualidade que lhes é atribuída pela representação “A Austrália corre o risco de se envolver em muitos problemas [“pobres, negros, não qualificados, Muçulmanos ou ilegais”] indesejados”
- Objetivação – atores são representados por meio de uma referência a um local ou coisa diretamente associada quer à sua pessoa quer à atividade a que estão ligados (referência metonímica):
 - Espacialização (ator representado por meio de referência a um local) “A Austrália estava recebendo...”
 - Autonomização do enunciado (ator representado por meio de uma referência a seus enunciados) “Essa preocupação, observou o relatório, refletia-se....”
 - Instrumentalização (atores representados por meio de uma referência ao instrumento com o qual empreendem uma atividade “Uma granada explodiu...”
 - Somatização (atores representados por meio de uma referência a uma parte do seu corpo) “Ela pôs a mão no ombro da Mary Kate”

Sobredeterminação

Na Sobredeterminação os Atores são representados como participando em mais de uma prática social simultaneamente por meio de:

- Inversão – atores são ligados a duas práticas que, num certo sentido, se opõem
- Simbolização – um ator ou grupo de atores ‘ficcionalis’ (passado mítico e distante) representam atores ou grupos em práticas não ficcionais
- Conotação – uma determinação única (nomeação ou identificação física) corresponde a uma classificação ou funcionalização

- Destilação – sobre-determinação por meio de uma combinação de generalização e abstração; liga atores a várias práticas sociais, abstraindo a mesma característica dos atores envolvidos nestas práticas.

CAPÍTULO 2 GÊNERO SOCIAL, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO

Ainda alimentando as bases teóricas que sustentam esta tese, apresentarei discussões, referências bibliográficas e as escolhas que justificam tanto o desenho quanto as análises que sugiro nesta tese. Diferente do que apresentei em Gonzalez (2013), busquei questionar a binaridade do gênero, alargando este conceito com base em discussões fundamentadas, sobretudo, mas não somente, nos estudos *queer*.

Buscarei, num primeiro momento, articular os conceitos de discurso que foram discutidos no primeiro capítulo com noções preliminares sobre estudos de gênero, corpo e sexualidade para então apresentar uma breve bibliografia sobre o impacto dos estudos *queer* para pesquisas relativas a temáticas sobre gênero, sexualidade, educação e linguagem. Além disso e para finalizar o capítulo, trarei algumas considerações teóricas sobre como operam gênero e sexualidade no discurso pedagógico.

2.1 ARTICULANDO OS CONCEITOS DE DISCURSO, GÊNERO E SEXUALIDADE

A partir do conceito de discurso que discuti de maneira mais aprofundada no capítulo anterior e tendo em conta que nesta pesquisa buscarei articular os estudos empreendidos com base na Análise de Discurso Crítica com os estudos de gênero e sexualidade, cumpre articular estes conceitos e verificar como eles fundamentarão as análises dos dados que trarei em capítulos posteriores. Entendo que estudar *gênero* é uma forma de compreender as relações sociais a partir de *conceitos e representações em práticas sociais* desenvolvidas entre as pessoas. Como se constroem as relações entre as pessoas, sejam elas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, de idade, classe social, cor e raças iguais ou diferentes é uma das preocupações cerne das pesquisas em que se tematiza o conceito de gênero à luz dos estudos do discurso e da compreensão ou juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras a partir da anatomia sexual e conformação social. A negação de diferenças individuais, a imposição de um padrão e as representações sobre os atores sociais são, também, objetos de estudos e análises. Entendo que nossa existência, formação, vivência e experiência humana é toda pautada e, de muitas formas, determinadas por questões de gênero e linguagem, conformando-se e sendo conformadores das identificações das pessoas em trânsito.

Estudos de gênero se preocupam com a dominação do discurso e da visão androcêntrica de mundo, segundo a qual o masculino ocuparia posição central nas relações e práticas sociais, configurando-se como gênero social dominante (SOUSA & CARVALHO, 2003). Gênero, em uma perspectiva relacional, refere-se ao que Louro (1992, p.57) diz a seguir:

Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou femininizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação.

Dessa forma, trata-se de analisar as relações que se estabelecem entre o universo das *práticas sociais e dos momentos* dessas práticas no que diz respeito tanto ao universo feminino quanto ao masculino, não se prendendo à feminilidade somente. O conceito de gênero “serve,

assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, política” e eu acrescentaria descritiva.

Para a Análise de Discurso Crítica (ADC) de vertente britânica e latino-americana, a linguagem/o discurso (se) constitui dialeticamente (n) as *práticas sociais*, isto é, nas maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente, de

- *representar* e projetar o mundo (ou seja, como discursos particulares, em relação às verdades que nos constituem como sujeitos de conhecimento);
- *agir e interagir no mundo* (ou seja, como gêneros discursivos, nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando com pessoas e sobre elas) e
- *identificar*, a si e a outrem (como estilos, nas relações éticas em que nos constituímos como sujeitos de ação moral).

Os tópicos acima, elaborados a partir de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003), Foucault (2011 [1984]) e Morey (1995), que já discuti no capítulo anterior, apontam a ADC como uma abordagem transdisciplinar para a crítica das funções do discurso nas práticas sociais do ponto de vista de seus efeitos ideológicos (ou seja, de sentidos potencialmente a serviço do poder assimétrico, conforme THOMPSON, 2002) em saberes/poderes/identificações.

Segundo Ramalho & Resende (2006; 2011), Thompson (2002) parte de cinco modos gerais de operação da ideologia que possuem estratégias típicas de operação ou construção simbólica: (1) A *Legitimação* quando as relações de dominação são representadas como legítimas, e opera através da *Racionalização* (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações), da *Universalização* (interesses específicos apresentados como gerais) e da *Narrativização* (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente); (2) A *Dissimulação*, opera através da ocultação, negação e obscurecimento de relações de dominação, com *Deslocamento* (contextual de termos e expressões), *Eufemização* (valorização positiva de instituições, ações ou relações) e *Tropo* (sinédoque, metonímia, metáfora); (3) A *Unificação*, opera através da construção simbólica de identidade coletiva, com a *Padronização* (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado) e *Simbolização da Unidade* (ou construção de símbolos de unidade de identificação coletiva); (4) A *Fragmentação* opera por segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante através da *Diferenciação* (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo) e *Expurgo do outro* (construção simbólica de um inimigo); por último, temos a (5) *Reificação*, como a retratação de uma situação transitória

como permanente e natural, com a *Naturalização* (criação social e histórica como acontecimento natural), *Eternização* (fenômenos sóciohistóricos apresentados como permanentes) e *Nominalização* ou *Passivização* (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de sujeitos e ações). Em alguma medida, de maneira mais expressiva ou menos, cada uma dessas categorias são ricos instrumentos de análise para esta pesquisa e aparecem como ferramentas para a análise dos dados gerados e coletados e apresentados nos capítulos analíticos.

Retomarei brevemente os conceitos de ordens de discurso para propor uma articulação entre o aporte teórico da Análise de Discurso e os conceitos de gênero e sexualidade. Como formulada no seio da ADC, a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) considera que os elementos de ordens do discurso (discursos, gêneros, estilos) não são puramente linguísticos, mas categorias que atravessam a divisão entre o linguístico e o não linguístico, entre o discursivo e o não essencialmente discursivo (FAIRCLOUGH, 2003, p. 24). O estudo dessas categorias na ADTO contempla simultaneamente *relações externas* (discursos, gêneros textuais, estilos de uma ordem do discurso particular em relação às redes de ordens do discurso) em análises estruturais do discurso, e *relações internas* (traços semânticos, gramaticais, lexicais utilizados em textos e sua relação com a prática social), em análises interacionais, na interface entre o social e o discursivo.

Conforme vimos no capítulo anterior, com base nas metafunções da linguagem da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY & MATHISSEN, 2004), entende-se que as principais maneiras como o discurso constitui e é constituído em práticas sociais estão, pois, ligadas aos principais significados do discurso: significado representacional (representação/saber), significado inter-acional (inter-ação/poder) e significado identificacional (identificação/ética). Embora a abordagem seja relacional, traços de relações semânticas, gramaticais e lexicais são, em princípio, associados ou a gêneros (textuais), ou a discursos, ou a estilos particulares.

Estudos feitos no campo da ADC comprometem-se com a problematização de questões políticas e morais relacionadas a poder e justiça na vida social. Para além da noção de justiça social (uma noção mais ligada a um sistema legal racional, elaborado por grupos particulares e restritos de pessoas), busca incluir também questões morais da vida social, isto é, “as relações éticas em que nos constituímos como sujeitos de ação moral”, conforme mencionado.

Como bem sabemos, questões morais remetem a sistemas de valores situados dentre os quais está a noção de cidadania, atrelada não só a sistemas jurídico-legais, mas também a outros aspectos das ações inter-subjetivas em sociedade, como as práticas do “cuidado” de si, das inter-relações, do espaço social, e da vivência do “corpo”, definidos por Szaniecki (2016) como práticas da “cidadania” e do “corpocidadania”, situando tais preocupações críticas no contexto latino-americano. Nas teorias decoloniais latino-americanas, de resistência a estruturas opressoras coloniais e imperialistas, valores relacionados ao cuidado/cidadania e ao corpocidadania são centrais para a construção de uma nova vida em sociedade, baseada na solidariedade, no respeito à diversidade que lhe é inerente, na cooperação, e não na competição capitalista e nas relações de exploração em todos os níveis, e não só no econômico, que colocam o dinheiro acima da vida e do bem-estar social.

Para além do direito e da utilidade racionais, tais valores envolvem os relacionamentos interpessoais e a consciência cultural que as questões morais requerem (ROSENDO, 2015; WARREN, 1987). Envolvem uma *ética do ser* sensível ao cuidado, associada à *ética do saber e do poder*, e problematizadora da racionalidade capitalista hegemônica fundada em dualismos de valor hierarquicamente organizados que mantêm as lógicas de dominação patriarcal colonial-imperialista: homem/mulher, branco/negro, cultura/natureza, humano/não-humano, espírito/corpo, humano/natureza, masculino/feminino, homo/hetero, razão/emoção, dentre outros (BANDEIRA e ALMEIDA, 2008; FELIPE, 2014; MIÑOSO, CORREAL e MUÑOZ, 2014; ROSENDO, 2015).

Como observa Quijano (2000, p. 223), dualismos como esses têm legitimado e sustentado na América Latina a colonialidade do saber, a colonialidade do poder e a colonialidade do ser, incluindo os estilos de vida em sociedade. O dualismo entre razão/corpo, por exemplo, (decorrente da separação radical entre “razão-sujeito” e “corpo”), provém, segundo o autor, da racionalidade eurocêntrica que fixou o corpo como “objeto da natureza”, como “objeto de conhecimento” e, conseqüentemente, como “objeto de dominação e exploração”, legitimando, assim, a “teorização ‘científica’ do problema das raças condenadas como ‘inferiores’”. A construção desse dualismo radical, razão/corpo (natureza-dominação), servira para legitimar não só as “relações raciais” como também as “relações sexuais” de dominação, apresentando-se como um dos pilares da matriz colonial do poder, assentada sobre *o controle da economia, o controle da autoridade, o controle da natureza e dos recursos naturais, o controle da subjetividade e do conhecimento, o controle do gênero e da sexualidade* (MIGNOLO, 2010, p. 12, *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 100).

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

O sujeito constitui-se nas vivências e experiências corporais que desenvolve, o que não é de modo algum apenas um fato biológico, mas sim um processo social complexo e contínuo de produção de significados e normas sobre sexualidades, estilos de vida, performances, intersubjetividades, práticas, modos de ser, desejos, atitudes, negociados e (re) produzidos em lutas hegemônicas. Como acrescenta Gil (2002), é pelo corpo que experienciamos nossa materialidade nos tempos-espacos sociais de apropriação da cultura e de construções de intersubjetividades. Assim sendo, qualquer experiência corpórea dentro ou fora dos modelos sensorio-psíquicos-motores habituais que enclausuram o corpo nos modifica, nos (con)forma.

Foucault (2011[1979], p. 80) observou, no contexto de suas teorizações, que o controle da sociedade sobre os indivíduos começava no corpo, com o corpo, no qual atuam os “dispositivos de poder”, que consistem em uma rede de elementos históricos heterogêneos, em relações instáveis de alternâncias e mudanças de função e de posição (o que dificulta a visibilidade destas conexões e a resistência a estas práticas), como discursos, instituições e aparelhos diversos, organizações arquitetônicas, leis, regulamentos, decisões, medidas administrativas, conceitos científicos, enunciados, proposições filosóficas e morais que se formam em torno de problemas estratégicos para uma sociedade, tais como loucura, criminalidade, sexualidade, saúde e educação. Portanto, o dispositivo, conforme Foucault (2011, p. 246), está sempre inscrito em um jogo de poder e sempre ligado a “configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. ”

Haraway (2000) lembra que a atuação de tais dispositivos de poder não se restringe ao espaço da clínica, mas se estendem em amplas redes de informação, de produção de saberes que visam controlar as ações, subjetividades e relações de gênero e sexualidade – um dos pilares da matriz colonial/imperialista do poder. É nesse sentido que podemos refletir aqui sobre a articulação entre o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 2011) e o dispositivo pedagógico

(BERNSTEIN, 1996), com seu discurso instrucional e regulador organizado em torno de regras distributivas, recontextualizantes e avaliativas, como retomarei adiante.

Para Preciado (2005), conforme Pereira (2008), o dispositivo da sexualidade atualmente funciona por meio da “sexopolítica”, que é a configuração dominante da ação biopolítica no capitalismo contemporâneo. O sexo (órgãos sexuais, práticas sexuais e códigos de masculinidade e feminilidade) e as tecnologias de normatização (fluxos de técnicas cirúrgicas, hormônios, fluxos de representação) das identidades sexuais são agentes do atual regime político de administração dos corpos e de controle e gestão da vida voltados para produzir a “normalidade” heterossexual, patriarcal e reprodutiva. As regras discursivas da heteronormatividade produzem, segundo Pereira (2008, p. 505), performances de gênero (binárias, baseadas nas diferenças de sexo) que são reiteradas e citadas, obscurecendo a “multiplicidade, a plasticidade e a pluralidade de expressões que não podem se reduzir ao masculino e feminino”, ou aos tipos de agência/agenciamento definidos para cada um nessa compreensão binária.

Por outro lado, o corpo não é um dado passivo de um biopoder, e a sexopolítica mostra-se também como o espaço de uma criação onde se sucedem e se justapõem homossexuais, movimentos feministas, transexuais, intersexuais, transgêneros. Nesse equilíbrio instável de criação e mudança, os agenciamentos desses corpos desestabilizam a heterossexualidade e a própria economia do poder, e “as tecnologias de normatização são ressignificadas abrindo espaço para resistências a práticas e estratégias heteronormativas” (PEREIRA, 2008, p. 505). Por certo, uma postura política e moral que visa superar relações de dominação sustentadas no controle do gênero e da sexualidade inclui o debate sobre a função do discurso na manutenção dessas assimetrias de poder.

As contribuições da Linguística para o debate sobre as relações entre *gênero social e linguagem*, como sintetizam Mills e Mullany (2011), ganharam força a partir da “virada discursiva” em meados de 1980, como um compromisso político e social, e não só acadêmico. *Gênero social* passou a ser mais analisado como processo, em contextos situados e em discursos, a fim de problematizar as crenças que sustentam formas de preconceito e opressão, e a *sexualidade* passou a ser vista como aspecto central para análise das identidades. Em linhas gerais, nesse percurso o conceito de gênero social ampliou seu foco para abarcar questões como poder, raça, etnia, classe social, idade/geração, territorialidade, corporalidades e performances, na interface entre poder e discurso (GONZALEZ e VIEIRA, 2015).

Conforme Mills e Mullany (2011), isso também decorreu da compreensão da diferença entre sexo e gênero, pois o primeiro era associado à natureza e o segundo à cultura, mas, com as teorias mais fluidas, performativas de gênero (BUTLER, 2008[1990]), o sexo também passa a ser compreendido como um construto social. Bento, em entrevista a Dias (2014, p. 3), endossa que, nas nossas práticas,

o sexo não está desvinculado do gênero, ou seja, quando eu digo sou “mulher” esse enunciado explicita a minha sexualidade, a heterossexualidade. Gênero e sexualidade são apresentados como identidades essenciais, e uma dimensão identitária só existe quando é referenciada na outra. Aquilo que foge a essa identidade essencial deve ser entendido como um transtorno.

“Sexo”, portanto, não é só um dado físico, biológico, dissociado de representações sociais e culturais, mas sim revestido de saberes, significações, poderes e tecnologias hegemônicas – políticas, científicas, jurídico-legais, educacionais, biomédicas, atuando como dispositivos de poder. Um exemplo poderia ser apontado no debate da legalização do aborto no Brasil. Machado (2010, p. 131-6) mostra a função normatizadora de discursos como o científico, o religioso, o jurídico na manutenção de práticas opressoras que submetem mulheres a um tipo de “lei do intercurso sexual”, segundo a qual “a mãe seria produzida ao mesmo tempo e no mesmo ato de intercurso sexual que cria o filho biológico”. A partir daí, não lhe seria mais facultado o direito da decisão sobre o próprio corpo, ou seja, o direito de “desfazer o que o homem fez”. Assim, uma justificativa apresentada como biológica passa a ter potencial para legitimar diferenças de poder supostamente naturais/essenciais entre mulheres e homens, e, mais, o poder dos homens sobre os corpos das mulheres, legitimando o estupro, a violência doméstica, o feminicídio, as limitações do direito de ir e vir e ser/atuar livremente na sociedade etc. (CARDOSO e VIEIRA, 2014; MAGALHÃES, 2009, 2010).

Estudar gênero é uma forma de compreender as relações sociais a partir de conceitos e representações em práticas sociais desenvolvidas entre as pessoas. Como se constroem as relações entre as pessoas, sejam elas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, de idade, classe social, cor e raças iguais ou diferentes, é uma das preocupações centrais das pesquisas em que se tematiza o conceito de gênero e a compreensão ou juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras a partir da anatomia sexual e conformação social. A tentativa de anulação de diferenças individuais, a imposição de um padrão e as representações sobre agentes sociais são, também, preocupações de estudo.

Cabe lembrar que relações de gênero e suas expressões situam-se no *continuum* entre masculino-feminino, frequentemente apagado discursivamente nas representações e estilos, muito embora caiba a ressalva que não devemos pensar em um *continuum* que fixe polos como desejáveis, necessários e estáveis, que esta metáfora poderia sugerir. Não há um masculino nem um feminino ideal ou real, senão imaginários de feminilidade e masculinidades que orientariam nosso olhar para a ideia de *continuum* entre masculino-feminino.

Como Grossi (1998) destaca, todo indivíduo tem um núcleo de *identidade de gênero*, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino. A sexualidade, como campo das práticas e sentimentos ligados à atividade sexual dos indivíduos, é “apenas uma das variáveis que configura a identidade de gênero em concomitância com outras coisas, como *os papéis de gênero* e o *significado social da reprodução*” (GROSSI, 1998). De acordo com a autora, identidade de gênero é uma categoria pertinente para pensar o lugar do indivíduo no interior de uma determinada cultura. Segundo a autora,

Devemos distinguir identidade de gênero de práticas afetivosexuais, porque a sexualidade é apenas uma das variáveis que configura a identidade de gênero em concomitância com outras coisas, como os papéis de gênero e o significado social da reprodução. Categorias como sexo e gênero, identidade de gênero e sexualidade são tomadas muito seguidamente no Brasil como equivalentes entre si. (GROSSI, 1998, p.12)

Estas questões nos levam a refletir sobre a problemática da homossexualidade³ e sobre os desempenhos de papéis de gênero fortemente associados às sexualidades. Um outro aspecto fundamental, aponta a autora, além dos papéis de gênero desempenhados pelas pessoas e fortemente associados à sexualidade, é a questão da identidade de gênero, algo um pouco mais complexo, porque remete à constituição do sentimento e auto percepção corporal individual de identidade que já mencionei anteriormente. Como as identidades são formadas, constituídas, negociadas, trocadas e como a questão da identidade de gênero que foge à expectativa do corpo biológico são temas centrais para esta pesquisa. Neste ponto, Grossi relembra o papel fundamental da língua na constituição das identidades dos sujeitos, visto que “a língua é um elo fundamental do indivíduo com sua cultura”.

³ A autora se refere a homossexualidade como homoerotismo. Dado o recorte de corpus proponho para a minha pesquisa, optei pela não utilização do termo, visto que trabalhei com Educação Básica, que pressupõe um trabalho com crianças e adolescente na puberdade, momentos da vida que, julgo, ainda estão sendo formados as noções de erotismo e sexualidade. Desta forma, preferi manter o termo homossexualidade, mais recorrente na literatura.

Moore (2000), por sua vez, problematiza que a identidade de gênero é construída e vivida por indivíduos, que podem assumir múltiplas posições de sujeito dentro de uma gama de discursos e práticas sociais, levando em conta principalmente a experiência subjetiva da identidade, o fato físico de ser um sujeito num corpo e a continuidade histórica do sujeito, em que posições passadas tendem a sobredeterminar posições presentes de sujeito.

Sobre a relação entre diferença de gênero e tipos de agência, Moore (2000) lembra que os discursos sobre sexualidade e gênero frequentemente constroem mulheres e homens como tipos diferentes de indivíduos ou pessoas. Essas pessoas marcadas por gênero corporificam diferentes princípios de agência – como no caso de muitas culturas ocidentais, onde a sexualidade masculina e pessoas do gênero masculino são retratadas como ativas, agressivas, impositivas e poderosas, enquanto que a sexualidade feminina e pessoas do gênero feminino são vistas como essencialmente passivas, fracas, submissas e receptivas. Desta forma, discursos sobre gênero e categorias de gênero não são poderosos porque oferecem descrições acuradas de práticas e experiências sociais, mas porque, entre outras coisas, produzem homens e mulheres marcados por gênero, como pessoas que são definidas pela diferença. Ainda segundo a autora, essas formas de diferença são o resultado da operação da significação e do discurso, e quando postas em jogo fazem surgir os efeitos discursivos que produzem a própria diferença de gênero, assim como categorizações de gênero.

Postulando por formas de agência e maior emancipação dos sujeitos envolvidos em processos de formação identitária, Moore (2000) afirma que indivíduos são sujeitos multiplamente constituídos, e podem assumir múltiplas posições de sujeito dentro de uma gama de discursos e práticas sociais. O que mantêm essas subjetividades múltiplas como unidade de modo que constituam agentes no mundo são coisas como a experiência subjetiva da identidade, o fato físico de ser um sujeito num corpo e a continuidade histórica do sujeito, onde posições passadas de sujeito tendem a sobredeterminar posições presentes de sujeito. Assim, ocorre a representação de posições de experiência de gênero e da diferença de gênero, ainda que essas posições sejam rejeitadas ou haja resistência a elas.

Não havendo uma única identidade feminina ou masculina, Moore novamente dialoga com o enquadre teórico da Análise de Discurso Crítica proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) ao afirmar não mais ser possível analisar discursos sobre gênero, onde quer que ocorram, sem reconhecer as maneiras pelas quais estão implicados em processos mais amplos de mudança econômica e política muito além do controle das comunidades locais. A experiência pessoal do gênero e das relações de gênero está ligada ao poder e às relações políticas em

diversos níveis. Uma consequência disso é o que a autora afirma ao dizer que “fantasias de poder” são “fantasias de identidade”.

É importante destacar os apontamentos trazidos por Deborah Cameron (1995) para os estudos de gênero e linguagem, pois revelam questões problemáticas na relação entre os dois campos de conhecimento. A abordagem do déficit tratava as mulheres como falantes em desvantagem em virtude de sua socialização prévia (LAKOFF, 1975). Adotando o enquadre etnometodológico, a abordagem da dominância examina a negociação em interações entre mulheres (relativamente sem poder) e homens (ZIMMERMAN e WEST, 1975). A terceira abordagem é a da diferença cultural, em que são feitas “analogias entre gênero e outras divisões sociais como etnia” (CAMERON, 1995). O pressuposto nessa abordagem é que o processo diferenciado de socialização de crianças e adolescentes resulta em diferenças entre mulheres e homens nos propósitos estilos comunicativos (MALTZ E BORKER, 1982; TANNEN, 1991).

Para Foucault (1987) os discursos e identidades de gênero representam que “os sujeitos são constituídos por um sistema de relações, e a ‘rede de lugares distintos’ que os sujeitos ocupam nessas relações entre o espaço institucional e ‘códigos de percepção’, entre ‘observações imediatas’ e ‘informações já adquiridas’ e entre os múltiplos papéis que exercem no ‘espaço social’, constitui a dispersão em suas identidades (FOUCAULT, 1987). Pode-se dizer, dessa forma, que as identidades de gênero são heterogêneas, múltiplas, metamorfoseadas.

De maneira conclusiva, as identidades de gênero vão gradualmente deixando de ser vistas como fixas e passando a ser vistas como construídas quando repetidas em um contexto social de controle, como na escola, de maneira múltipla e multifacetada. Louro (1997) cita Joan Scott para levantar a possibilidade de desconstrução entre o caráter permanente de oposição binária entre o masculino e o feminino, ou seja, a crença de que há entre os dois gêneros uma relação intrínseca de dominação-submissão.

Há muitas outras relações e interfaces possíveis entre os estudos de gênero e linguagem. Ostermann e Fontana (2010) traduziram artigos e capítulos de obras clássicas que foram produzidas e publicadas em especial entre os anos 1970 e 1990, período muito fértil de produções acadêmicas que lançaram luz na relação entre estudos de gênero, sexualidade, linguagem e discurso.

As questões de gênero, portanto, sendo socioculturalmente situadas e negociadas, mobilizam redes de poderes, práticas, agenciamentos, normas e saberes em lutas hegemônicas, parcialmente discursivas. A colonialidade do saber, do poder e do ser é parcialmente sustentada

pelos discursos ideológicos produzidos e legitimados pelos dispositivos, organizados em redes de *ordens do discurso*, com sua função normativa e reguladora mobilizando mecanismos de organização e controle do social por meio da produção de saberes, de estratégias e de práticas (FOCAULT, 2011; FAIRCLOUGH, 2003).

Segundo Gabrielli (2007), a crítica à neutralidade empreendida pelas e pelos acadêmicos feministas visa a demonstrar que a ciência denominada neutra é construída desde o princípio por homens. A Análise de Discurso Crítica também não se pretende neutra, e posiciona-se, como já será melhor trabalhado no capítulo metodológico, em favor da resolução de um problema que tenha a ver com situações de opressão, dentro de uma luta hegemônica e disputa de poder, dialogando perfeitamente com estudos feministas e *queer*.

Sara Mills (1995) sugere que os conceitos de gênero e linguagem são ambos problemáticos, principalmente em contextos interdisciplinares, como é o caso da pesquisa aqui apresentada. Mills (1995) afirma que “há feministas que se preocupam com o uso do termo ‘gênero’, à medida que o termo pode reduzir o sentido político do feminismo”. Outras feministas defendem o termo, considerando que possibilita a “análise da diferença”:

Isso quer dizer que a diferença sexual não é considerada como um dado, no qual todos os homens são classificados como se partilhassem certas características opostas às características supostamente partilhadas por todas as mulheres. Ao contrário, as mulheres são vistas menos como uma casta fixa, homogênea do que como um grupo de pessoas que é atravessado por outras variáveis e elementos, como classe, raça, idade, orientações sexuais, educação, e assim por diante, e que sofre a influência disso”. (MILLS, 1995, p.63).

2.2 DISCURSO E ESTUDOS *QUEER*

A partir, principalmente, dos apontamentos teóricos fundados nos estudos feministas sobre questões identitárias que rompiam com a noção do binarismo, Butler (1990) representa para mim a maior mudança de foco na área dos estudos de gênero, inovando ao apresentar a seguinte definição para gênero

Gênero é uma estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos, num quadro regulamentador altamente rígido, que congelam ao longo do tempo, produzindo a aparência de substância, de um tipo natural de ser”. (Butler, 1990, p.33).

Uma das principais críticas à heterossexualidade e à heteronormatividade como modelos sociais prescritivos, críticas fruto dos movimentos feministas, serão os estudos *queer*, fundados no início dos anos 90 do século 20. Louro (2012) opta pelo uso do termo *estudos*, preferindo-o aos termos “teoria” ou somente “*queer*”, pois, segundo a autora, o termo *Queer* deve ser assumido como um conjunto de saberes (mais do que como uma teoria que lembraria sistematização e estrutura) e como disposição política. A autora assume que os estudos *queer* juntamente com outros estudos contemporâneos vêm promovendo novas políticas de conhecimento cultural, que são marcados pela provisoriedade do pós-estruturalismo que repensa as posições fixas de compreensão da identidade como um fenômeno apreensível. Em sua obra “Gênero, sexualidade e educação” (LOURO, 1997, p. 28) ela postula, com base em outras autoras da onda *queer*, que é importante perceber o gênero como constituinte de identidades de sujeitos que são múltiplas, transformadas, plurais, não fixas, impermanentes e até mesmo contraditórias, conforme sugerem autoras dos Estudos Culturais. Eu seguirei esta sugestão terminológica da autora, de me referir aos Estudos *Queer* como tal, por concordar com seus argumentos.

Segundo Miskolsci (2009), o diálogo entre os Estudos *Queer* e a Sociologia foi marcado pelo estranhamento, mas também pela afinidade na compreensão da sexualidade como construção social e histórica e da identidade como provisória. Foi nos Estados Unidos da América do fim dos 80 do século 20 que surgiram oposições críticas aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e de gênero. O estranhamento *queer* com relação à teoria social derivava do fato de que, ao menos até a década de 1990, as ciências sociais tratavam a ordem social como sinônimo de heterossexualidade. O pressuposto heterossexista do pensamento sociológico era patente até nas investigações sobre sexualidades não-hegemônicas. Apesar de suas boas intenções, os estudos sobre minorias terminavam por manter e naturalizar a norma heterossexual.

A escolha do termo *queer*, segundo o autor, serviria “para se autodenominar, ou seja, um xingamento que denotava anormalidade, perversão e desvio, servia para destacar o compromisso em desenvolver uma analítica da normalização que, naquele momento, era focada na sexualidade.” (MISOKLSCI, 2009, p.150). Passa-se então a compreender a sexualidade como um dispositivo histórico de poder, um dispositivo heterogêneo de discursos e práticas sociais sendo “sua estrutura está no dualismo hetero/homo, mas de forma a priorizar a heterossexualidade por meio de um dispositivo que a naturaliza e, ao mesmo tempo, torna-a compulsória.” (*Op. cit.*).

Foi Teresa de Laurentis a primeira teórica a empregar o termo *Queer Theory* em uma conferência na Califórnia em fevereiro de 1990 já buscando contrastar o empreendimento *queer* com os estudos gays e lésbicos que se desenvolviam na época. Mas foi do cruzamento de uma corrente de estudos pós-estruturalistas francêss com os Estudos Culturais estadunidenses que o *queer* ganhou corpo enquanto área de conhecimento que problematiza concepções clássicas de sujeitos, identidades, agências e identificações.

Os e as estudiosas *queer* focam em análises dos discursos produtores de saberes sexuais por meio de um método desconstrutivista. Ao invés de priorizar investigações sobre a construção social de identidades, estudos empíricos sobre comportamentos sexuais que levem a classificá-los ou compreendê-los, os empreendimentos *queer* partem de uma desconfiança com relação aos sujeitos sexuais como estáveis e foca nos processos sociais classificatórios, hierarquizadores, em suma, nas estratégias sociais normalizadoras dos comportamentos, implicando com isso no caráter provisório, circunstancial e cindido das identificações das pessoas, que estariam em trânsito identitário. As teorias *queer*, assim como a Análise de Discurso Crítica, impõem às Ciências Sociais a necessidade de rever seus pressupostos, de forma a focar no hegemônico como objeto de estudo e análise crítica.

Miskolsci afirma que as duas obras filosóficas que forneceram as bases para a ambiciosa empreitada teórica *queer* foram **História da Sexualidade I: A vontade de saber** (1976) de Michel Foucault e **Gramatologia** (1967) de Jacques Derrida (MISKOLSCI, 2009). Na primeira, há a ruptura com a hipótese repressiva segundo a qual “falamos sobre o nosso próprio silêncio”. Isto é bastante transgressor e inovador, uma vez que o que Foucault afirma que a sexualidade não é proibida senão produzida por meio dos discursos. O filósofo acaba por expor e analisar a invenção da homossexualidade como dispositivo discursivo de repressão, uma vez que a “sanidade” sexual passa a ser objeto de um seleto grupo de sexólogos, psicólogos, psicanalistas, passando a ser descrita, regulada, saneada, normalizada por meio da delimitação de suas formas aceitáveis e perversas. Já Derrida contribui ao apresentar o conceito de complementaridade e a perspectiva metodológica da desconstrução. A complementaridade diz respeito à forma como os significados são organizados por meio de diferenças através da dinâmica de presença e ausência. O exemplo de Miskolsci é de que a heterossexualidade precisaria da homossexualidade para a sua própria definição, de forma que um homem homofóbico só pode se definir em oposição àquilo que ele não é: um homem gay (MISKOLSCI, 2009, p. 154). A desconstrução residiria em explicitar o jogo entre ausência e presença, sendo

a complementaridade o efeito da interpretação visto que oposições binárias são reatualizadas e reforçadas em todo ato de significação.

Por fim e ainda segundo Miskolsci (2009), o termo *queer* mostra a presença do inconveniente e abjeto na constituição da sociedade, assim como sua re-significação positiva na teoria social, sendo, pois, um campo de estudos que auxiliou sobremaneira as análises que empreendi nesta pesquisa.

O *queer*, segundo Louro (2004) representa uma política pós-identitária desde a tradução do termo, que pode ser entendido como estranho, ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. É uma expressão pejorativa que designa pessoas homossexuais, mas esse insulto tem a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que acaba por adquirir força, que contrapõe e contesta lugares e posições. Segundo a autora (LOURO, 2004, p.39) “*queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada, e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora”.

Durante meu estágio de doutorado sanduíche, me chamou atenção a sugestão, por grupos de militantes *queer* de uma grafia castelhanizada do termo: cuer ou cuir. Não só a grafia como a pronúncia. Não há bibliografia ainda sobre o tema, nem creio que a castelhanização da grafia e da pronúncia resolva a questão da origem e apropriação do anglicismo, mas vejo com bons olhos este movimento reflexivo sobre o uso do léxico para a representação de fenômenos sociais.

Uma das mais destacadas filósofas *queer*, Judith Butler, atenta às questões que já coloquei anteriormente como marcos teóricos que fundaram as problemáticas, também traz contribuições dos estudos da linguagem para consolidar o *queer* como posição ontológica e epistemológica de estudos que têm gênero e sexualidade como mote. Reafirmando o caráter discursivo da sexualidade, conforme apontado por Foucault, Butler questiona e problematiza as “normas regulatórias” repetidas constantemente em nome de operarem os gêneros e a sexualidade. Contudo, afirma a autora, por mais que ocorra uma *estilização repetida* de corpos, performances e posições de sujeitos “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta” (BUTLER, 1990, p.54). É por esse motivo, discute a autora em sua consagrada obra “Problemas de gênero”, que as normas são constantemente repetidas, citadas, mencionadas como autoridades. Estas normas possuem o que Butler chama de “caráter performativo”, uma vez que criam, operam, repetem e produzem aquilo que postulam em uma ótica heterossexual e heteronormativa.

Afirmativas, declarações e postulações do campo da linguagem é que seriam responsáveis por criar e fazer e operar corpos femininos e masculinos como normais e aceitáveis. A nomeação de um corpo acontece dentro da lógica que supõe que o “sexo” é um dado biológico, natural e imutável, sendo o sexo a justificativa natural para o gênero. Butler toma de empréstimo da linguística de Austin (1976) o conceito de atos de fala para afirmar que a linguagem que se refere aos corpos ou aos sexos não é meramente descritiva, senão construtiva. É o ato de descrever um sexo, um corpo, uma performance, uma identidade como dada que cria esse ser, este ente “sexuado” e “generificado”. A isto Butler chama de “repetição estilizada dos atos” Esta repetição, que é do campo da linguagem, das semioses, dos gestos, cores, posturas, palavras, semântica, pragmática, é social, cultural e historicamente inscrita e repetida até que imposta aos sujeitos.

Para a filósofa, é importante perceber que a noção de que gênero e sexo são noções distintas no ser, muito embora contidas ambas no corpo e operantes sobre o corpo a partir de performances que são linguístico-sociais. A esta distinção Butler chama *duplicidade funcional do corpo*. Ao serem reproduzidas no corpo de modo compulsório, as normas de gênero e sexo criam uma falsa ilusão de normalidade e os corpos passam a tentar se conformar ao que a autora chama de *heterossexualidade compulsória*. O paradoxo reside no fato de que há corpos que não se sujeitam a essas normas, então, ao mesmo tempo que são criados corpos que se ajustam, surgem corpos *abjetos*, ou sejam, que escapam da norma (retomando a suplementaridade de Derrida).

Para romper com a lógica binária é necessário, por fim, emprendermos uma mudança epistemológica de hierarquização, classificação, dominação e exclusão, que são muito complexas, visto que todas estas epistemes estão fortemente implicadas nas lógicas de elaboração de pensamento e uso da linguagem, conforme vimos no capítulo anterior quando discuti, entre outros, formas de representar atores sociais por meio do discurso ou formas de identificar estilos e identidades, entre outros, por meio de avaliações e metáforas. A questão e a novidade que o *queer* inaugura é a proposição de uma abordagem desconstrutivista que busca entender hetero e homo como vivências independentes, embora mutuamente necessárias. É, segundo as palavras de Louro (2004, p.47) demonstrar “a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais que isso, passou a ser concebida como ‘natural’”.

A questão que a autora propõe e que me motivou a desenvolver este trabalho de pesquisa é se é de fato possível pensarmos uma pedagogia *queer*. Penso que da mesma maneira como os gêneros e sexualidades discretos são criados através de discursos, narrativas, performances e atos contínuos, repetitivos, intermináveis e considerados legítimos através de diversos dispositivos de poder podemos usar a mesma lógica de maneira inversa para subvertê-la. Esta é a grande contribuição da perspectiva desconstrutivista que o *queer* propõe. É buscar brechas nas formas normatizadoras de comportamentos sociais para superá-las.

Para além de normatizar mais os corpos e performances e tentar entender o que e como eles são, é necessário buscar a compreensão de quais mecanismos criam estes corpos, quais lógicas criam, sustentam e justificam opressões, propondo outras lógicas a partir das quais a abjeção tenha espaço de reconhecimento. Todas as pessoas existem e são formadas em seus gêneros e suas sexualidades. Desde antes do nascimento, a todo momento somos constrangidos pelo gênero e pelo sexo. A lógica *queer* propõe colocar isso em relevo e questionar como e por que isso ocorre. É deslocar o foco das identidades e partir o foco para a formação da cultura, da política, das estruturas da linguagem e do discurso e para os contextos institucionais onde os gêneros e sexualidades são iterados e reiterados. É elaborar formas de saber e conhecimento que sejam subversivas por colocar em foco sujeitos e conhecimentos até então negligenciados. Operar o que Louro (2004) chama de *queering the curriculum*, ou seja, uma pedagogia que seja *queer* desde o currículo até as práticas institucionais que questionem e coloquem em crise o que conhecemos e o como chegamos a conhecer. É colocar o *conhecimento em si* em questionamento, o que o conhecimento oculta e o porquê de vermos o que vemos como vemos. Não se trata de incorporar novos sujeitos aos currículos, que, na verdade, já são superpovoados, mas de pôr em questão a ideia de que dispomos de corpos de conhecimentos mais ou menos conhecidos, assentados em uma segurança que é uma criação passível de ser questionada.

A proposta da autora é de que se tomamos o currículo como um texto “generificado”⁴ e sexualizado, os limites parecem se inscrever nos contornos da premissa sexo-gênero-sexualidade, criando a ficção de que quem escapa desta lógica seria automaticamente uma “minoría”. Por enquanto, ainda não há nas práticas pedagógicas espaços para pensarmos em multiplicidades e é essa lógica que o *queer* tem potencial para romper.

Segundo Bento (2011), é na escola que se aprende que a diferença faz a diferença, a escola ainda é o local onde se reproduz que há corpos que escapam ao processo de produção de

⁴ Aspas da autora

gêneros inteligíveis, que ficam vulneráveis e expostos a riscos por desobedecer à normas que não são elas mesmas questionadas. Sujeitos são questionados, identidades são violadas, violentadas, impedidas de emergir e se manifestar, normas não. São reiteradas estas normas de forma a se ter, no espaço pedagógico, o que a autora chama de *heteroterrorismo* (BENTO, 2011, p.551), que operaria como uma pedagogia dos gêneros hegemônicos que tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementariedade dos sexos.

Há heteroterrorismo em cada enunciado que incentiva ou inibe comportamentos, a cada insulto ou piada homofóbica que, veremos, aparecem muito nos relatos desta pesquisa. Bento (*op. Cit.*) coloca que *queer* deve estar presente nas pedagogias diárias de modo a colocar discussões sobre trânsitos identitários que desfaçam as confusões produtoras da heteronormatividade, para que performatividades de gênero que se articulam fora das amarras e ainda estão localizadas nas margens possam ser despatologizadas e que deixe de haver categorias excludentes de “humanos” atribuídas a posições de sujeito e identidades em trânsito. Caso nosso olhar não mude, corremos o risco de manter a escola como “uma instituição incapaz de lidar com a diferença e pluralidade” e que continue funcionando como “uma das principais instituições guardiãs de normas de gênero”, resultando em alarmantes índices de evasão daqueles que “contaminam⁵” o espaço escolar.

Entenderei para fins de análise e para fundamentar esta tese teoricamente o *queer* como define Eve Sedgwick “um momento, um movimento, um motivo contínuo- recorrente, vertiginoso, perturbador” (1994, p.19), uma disposição política e um saber subalterno que tem como função colocar a marca da provisoriedade e o caráter de trânsito de uso da linguagem como representação.

Ainda há muito a ser feito pelo campo, que é movediço, dinâmico e estimulante, estando em processo constante de reformulação orientado pelas pessoas que dele fazem parte. Esta tese carrega a marca da provisoriedade intrinsecamente *queer* e possivelmente, ao ser publicada, terá muitas modificações a serem sugeridas, dada a dinamicidade do tema que proponho aqui provisoriamente analisar.

⁵ Aspas da autora.

2.3 GÊNERO E SEXUALIDADE NO DISCURSO PEDAGÓGICO

Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, p.151), o dinamismo da ordem do discurso, capaz de gerar novas articulações de discursos, gêneros e estilos, é que mantém a linguagem como um sistema aberto, mas também é “a fixidez da ordem do discurso que limita o poder gerativo da linguagem, impedindo certas conexões”. Assim, novas articulações de gêneros, discursos e estilos de diferentes ordens do discurso também contribuem para a construção de significados socioculturalmente situados e negociados.

Por isso, entende-se que o controle sobre as coisas na vida social (o saber sobre relações de gênero e sexualidade) opera nas relações com/sobre as outras pessoas (nos poderes reguladores das diretrizes educacionais e curriculares) bem como nas relações das pessoas consigo mesmas (nas relações éticas e identitárias como sujeitos morais atuando no mundo). Tal processo social possibilita certas conexões, como entre os discursos biológico-higienista, moral-tradicionista, religioso-radical, terapêutico, e o discurso pedagógico, e impede outras, como as conexões entre os discursos dos direitos humanos, dos direitos sexuais, da abordagem emancipatória e *queer*, questionadora dos processos de normatização da sexualidade, e o discurso pedagógico), nos termos das abordagens da educação sexual propostas por Furlani (2011).

A teorização sobre o dispositivo pedagógico, mencionada acima, pode nos auxiliar a refletir sobre como isso se processa em relação ao discurso pedagógico, que se organiza em torno regras distributivas, recontextualizantes e avaliativas. Nas reflexões sobre o dispositivo de poder pedagógico, Bernstein (1996) propõe que o discurso pedagógico se organiza segundo três regras principais: distributivas, recontextualizantes e avaliativas. De maneira bem simplificada, pelas regras

- *distributivas*, o discurso pedagógico exerce o controle simbólico e a distribuição social “do que é pensável”, ou “impensável”, e “de quem pode pensar sobre”, definindo e distribuindo, assim, os conhecimentos que podem/devem circular na escola;
- *recontextualizantes*, o discurso pedagógico articula dois discursos principais: o discurso instrucional, ou seja, das pedagogias da transmissão e aquisição de conhecimento, nos currículos explícitos; e o discurso regulador, das pedagogias da construção de relações sociais e da ordem, no currículo implícito, e
- *avaliativas*, opera-se a transformação do discurso pedagógico em prática pedagógica, definindo as formas e condições de transmissão e aquisição do conhecimento com base em tempos (idade), espaços (contextos) e textos (conteúdos) que são concretizados na escola.

O que se destaca no discurso pedagógico, para Chouliaraki e Fairclough (1999), é a sua propriedade recontextualizante, que desloca discursos de outras práticas e contextos originais e

os realoca em sua própria prática, de acordo com seu princípio de distribuição, focalização, transmissão, controle e reordenamentos seletivos, sujeitos a visões de mundo particulares e a interesses especializados ou políticos dos agentes recontextualizadores (MAINARDES e STREME, 2010). São muitos os discursos, instituições, aparelhos, organizações, leis, regulamentos, decisões, medidas administrativas, conceitos científicos, enunciados, proposições filosóficas e morais que se articulam em torno das questões da sexualidade e da educação como estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles, nos termos de Foucault (2011, p. 246).

Em termos da problemática discutida aqui, o controle sobre os conhecimentos e os *saberes* acerca da sexualidade e das relações de gênero do discurso pedagógico com seu princípio recontextualizante (discursos) é mediado pelas ações e relações de poder entre/sobre docentes, estudantes, governo progressista, tendências políticas conservadoras, movimentos sociais etc., materializadas em documentos legais e currículos explícitos e implícitos com *poderes* para regulamentar práticas (gêneros discursivos), assim como essas ações e relações entre/sobre pessoas pressupõem relações *éticas* consigo mesmo nas práticas e vivências identitárias e intersubjetivas, como ser moral que atua no mundo com seu corpo (estilos).

CAPÍTULO 3 DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

No presente capítulo, pretendo apresentar e descrever quais os procedimentos e percursos teórico-metodológicos empregados na coleta e geração de dados da pesquisa aqui proposta. Na primeira parte do capítulo, apresentarei uma breve discussão sobre a contribuição para o campo da metodologia de pesquisa promovida pela Análise de Discurso Crítica e a relação entre estas contribuições e outras áreas do saber.

Na segunda seção, será apresentado o conceito de pesquisa qualitativa que adotei para fins de pesquisa em meu percurso investigativo e os objetivos que norteiam esta investigação. A seção seguinte tece considerações sobre a abordagem etnográfica também selecionada para justificar e orientar a pesquisa aqui proposta. Por fim, serão esclarecidas as estratégias adotadas para a constituição do *corpus* para a análise.

3.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E METODOLOGIA

Fairclough (2012) argumenta que guarda certas reservas com relação ao conceito de *método*. Para o autor “não é difícil pensar em método como uma espécie de habilidade transferível se considerarmos a definição do termo como uma técnica, uma ferramenta numa caixa, da qual se pode lançar mão quando necessário e depois devolvê-la” (FAIRCLOUGH, 2012, p.1). No entanto, na visão do autor, quando falamos em Análise de Discurso Crítica, pensaremos essa perspectiva mais como teoria que como método, muito embora os dois conceitos estejam imbricados. Para Fairclough (2009), a metodologia deve ser compreendida em sua relação dialética com a teoria, em sua transdisciplinaridade social, visto ser ela um processo teórico, em que os métodos são selecionados de acordo com o objeto de pesquisa que é construído teoricamente. Nesse sentido, o autor reforça que a Análise de Discurso Crítica (ADC) é associada a um método geral e a métodos específicos de pesquisa em um contínuo e dialético processo teórico de construção do objeto.

Ainda Fairclough (2012) afirma que a ADC é uma perspectiva teórica para além de apenas uma teoria e um método, que busca estabelecer uma relação dialógica com outras teorias e outros métodos sociais, com eles engajando-se não apenas de maneira interdisciplinar, mas transdisciplinar, entendendo que coengajamentos particulares sobre determinados aspectos do processo social devem suscitar avanços teóricos e metodológicos que perpassem as fronteiras das várias teorias e métodos.

A análise de todo o material coletado e gerado ao longo da trajetória desta pesquisa teve como base a abordagem teórico-metodológica de Chouliaraki & Fairclough (1999: 60), partindo do conceito de apreciação crítica explanatória proposta pelo teórico Roy Bhaskar (1986). Segundo essas abordagens, pesquisas em Análise de Discurso Crítica podem traçar os seguintes passos teórico-metodológicos para construção de sua trajetória:

1. Dar ênfase a um problema social que tenha um aspecto semiótico.
2. Identificar obstáculos para que esse problema seja resolvido, pela análise:
 - a. Da rede de práticas no qual está inserido (conjuntura);
 - b. Das relações de semiose com outros elementos dentro das práticas particulares em questão;
 - i. a(s) prática(s) é(são) relevante(s) para o problema?

ii. qual a relação do discursos com outros momentos

discurso como parte da atividade

discurso e reflexividade

c. Análise do discurso (a semiose em si):

i. Estrutura analítica: a ordem de discurso;

ii. Análise interacional;

iii. Análise interdiscursiva;

iv. Análise linguística e semiótica;

3. Considerar se a ordem social (a rede de práticas) em algum sentido é um problema ou não, ou seja, como funciona o problema na prática;

4. Identificar maneiras possíveis para superar os obstáculos visando à resolução do problema;

5. Refletir criticamente sobre a análise (1-4).

Nesse desenho teórico proposto pelos autores fica claro o caráter emancipatório e a filiação da Análise de Discurso Crítica com uma agenda que envolva mudança social e busca por ruptura de situações de opressão e relações exploratórias. Junto a esta proposta de metodologia, levei em consideração também os três principais tipos de significados que atuam nos textos, propostos posteriormente por Fairclough (2003) e apresentados no capítulo 1: o significado acional, relacionado a gêneros textuais; o significado representacional, relacionado a discursos; e o significado identificacional, relacionado a estilos.

Esta proposta teórica de análise complementa a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) no sentido de apresentar e definir categorias de análise textual. A ADC configura-se, portanto, como uma “abordagem teórico-metodológica para o estudo da linguagem nas sociedades contemporâneas” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p.7). Trata-se de abordagem de análise textualmente orientada na qual métodos de análise estão pautados não apenas na análise de textos, mas nesta análise em relação a um contexto. Sem a relação dialética entre essas duas dimensões, a textual e a contextual, a pesquisa em questão não se configuraria como Crítica e são estes dois aspectos colocados em relevo que fazem desta pesquisa uma pesquisa em Análise de Discurso Crítica.

3.2 PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Resende e Ramalho (2007, p.73), a abordagem teórico-metodológica da ADC fornece subsídios para a realização de pesquisas qualitativas cujo principal material empírico são textos, sejam eles documentos oficiais (como é o caso dos currículos), entrevistas, reportagens, textos publicitários, dentre outros. É preciso delimitar a que me refiro quando falo em pesquisa qualitativa e o porquê da escolha deste tipo de pesquisa para conduzir os trabalhos propostos nesta tese.

Por pesquisa qualitativa, de forma geral, entendo a “escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento” (FLICK, 2002, p. 20).

Em Flick (2009, p.8), o autor afirma que apesar dos muitos enfoques existentes sobre a pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características em comum. São pesquisas que abordam o mundo “lá de fora” (em contextos diferentes de laboratórios) e que visam a descrever, entender e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro”, de maneiras diferentes como:

1. Analisando experiências de indivíduos ou grupos, que podem estar relacionadas a histórias bibliográficas ou práticas (cotidianas ou profissionais), e podem ser tratadas analisando-se conhecimento, relato e histórias do dia-a-dia.
2. Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo, baseando-se na observação e no registro de práticas de interação, comunicação, bem como na análise desse material.
3. Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiências ou interações.

Todas essas formas de interação e obtenção de dados de pesquisa, de alguma maneira, estão contempladas nesta pesquisa, em maior ou menor grau. O que se pretende é esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, verificar o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica, como propõe Flick (2009, p. 8).

Denzin e Lincoln (2005, p. 3, *apud* FLICK, 2009, p. 16) apresentam uma definição “inicial e genérica” que também é útil para esta pesquisa, segundo a qual

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhe atribuem.

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 32), há três atividades genéricas e interligadas que definem o processo da pesquisa qualitativa. Elas seguem uma variedade de rótulos diferentes, mas incluem teoria, método, análise, ontologia, epistemologia e metodologia. Somado a todos esses termos, temos a biografia pessoal da pessoa que conduz a pesquisa, a qual fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, cultura e comunidade étnica.

Essa pessoa, marcada pelo gênero, situada em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que são então examinadas em aspectos específicos (metodologia, análise). Ou seja, a pessoa que desenvolve uma pesquisa coleta materiais empíricos que tenham ligação com uma questão (no caso da ADC, um problema). Para então analisá-los e escrever a respeito. Cada pessoa, pois, fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura modos e componentes multiculturais marcados por vários aspectos no ato da pesquisa.

Com base no exposto anteriormente, Viera e Ramalho (2016, p.74) afirmam que as orientações ontológicas, epistemológicas e metodológicas caracterizam o esquema interpretativo da pesquisa, fazendo das pesquisas com valor qualitativo interpretativas por princípio, isto é, “guiadas por um conjunto de crenças, sentimentos em relação ao mundo e ao modo como deveria ser compreendido e estudado” (DENZIN& LINCON, p.34, *apud*, VIEIRA E RAMALHO, 2011, p. 74). É importante ressaltar o caráter interpretativo das pesquisas qualitativas, uma vez que esse caráter reforça meu papel como pesquisadora ao longo da pesquisa e minha relação com o tema aqui proposto. A pesquisa, como foi apontado, está entremeada com minha história de vida e meus valores, além de dialogar com minhas crenças e valores pessoais, enquanto pessoa e enquanto pesquisadora.

Com base nas atividades genéricas listadas por Denzin e Lincoln (ibid.) (ontologia, epistemologia e metodologia) esta pesquisa será desenvolvida. A ontologia me auxiliará no sentido de evidenciar questões básicas que são levantadas quanto à natureza da realidade e à natureza do ser humano. O esquema teórico (ontologia) o qual repousa o foco analítico não poderia ser outro que não a Análise de Discurso Crítica (ADC).

A epistemologia está relacionada ao questionamento sobre como se conhece o mundo e qual a relação se dá entre investigadora e o conhecido. As questões levantadas para o exame investigativo proposto por esta pesquisa (epistemologia) compõem os seguintes questionamentos, já antecipados na introdução ao problema de pesquisa que inicia esta tese:

- a) Que marcas discursivas de normatização de comportamento estão presentes no discurso legal e no discurso pedagógico sobre as identidades de gênero e sexualidades?
- b) Como se identifica, no discurso legal e no discurso pedagógico, as identidades de gênero e sexualidade?
- c) Que sentidos ideológicos são articulados nos textos jurídicos e nas falas de docentes?
- d) Qual a relação entre os discursos legais e as práticas pedagógicas no que diz respeito a identidade de gênero e sexualidade?

3.2.1 O QUE HÁ DE “QUALITATIVO” EM PESQUISAS QUALITATIVAS?

Em sua abordagem epistemológica e ontológica, a pesquisa qualitativa permitiria, segundo Mason (2002), “Explorar diferentes arranjos das dimensões sociais do mundo; texturas e teias da vida cotidiana; compreensões, experiências e imaginações de participantes da pesquisa; compreender formas como processos sociais, institucionais, discursivos e relacionais operam e apreender os significados e os sentidos que estes processos geram.” Todos estes elementos constam como objetivos de uma pesquisa com vistas ao empoderamento ⁶e com os objetivos que delimitei para a minha pesquisa.

Ainda Mason (2002) elenca três elementos fundamentais que definem o que há de “qualitativo” na pesquisa que utiliza esta metodologia. São eles: É uma pesquisa fundada em uma posição filosófica que é amplamente “interpretativista”, visto que se preocupa em analisar

⁶ Segundo Magalhães (1994; 1998; 2006) quando uma pesquisa é ‘sobre’ os (e as) participantes e realizada colaborativamente ‘com’ eles (e elas) esta pesquisa visa ao empoderamento. Magalhães (2006) recomenda o uso de métodos interativos e dialógicos “em oposição a estratégias positivistas de distanciamento ou de objetivação” (CAMERON *et.al.*, 1992, *apud* MAGALHÃES, 2006).

como o mundo social é interpretado, compreendido, experienciado, produzido e constituído; é baseado em métodos de geração de dados que é ao mesmo tempo flexível e sensitivo ao contexto social em que os dados são produzidos (ao invés de rigidamente padronizados e estruturados ou inteiramente abstraídos de “contextos da vida real”); e por fim, mas não menos importante, é baseado em métodos de análises, explicação e argumentação construídos a partir da compreensão da complexidade e do detalhamento do contexto. As pesquisas qualitativas clamam por produzir compreensões contextualizadas baseadas na riqueza das nuances de dados detalhados. Há uma ênfase em formas holísticas de análise e explicação.

Sobre coleta e geração de dados, embora Mason (2002) não proponha distinção entre os termos, utilizarei a abordagem de Resende (2009) que propõe uma distinção epistemológica entre “coleta de dados” e “geração de dados”. De acordo com a autora, em pesquisas de campo de natureza etnográfica a maior parte dos dados não seria simplesmente coletada e sim gerada para fins específicos da pesquisa. Ir a campo e realizar interações especificamente organizadas para a pesquisa não é coletar algo que já esteja disponível na vida social, pois o que fazemos é criar situações, gerar espaços de interlocução e, muitas vezes, criar métodos para isso. Os problemas que investigamos, enquanto conduzimos pesquisa, já são pré-existentes a ela (e permanecem depois que a pesquisa finda, embora, seguindo os pressupostos da ADC, a pesquisa cause sobre estes problemas efeitos posteriores), mas criamos situações sociais úteis para sua investigação. É possível, aponta a autora, que algumas vezes colemos textos e interações já disponíveis em campo e que existem independentemente da nossa investigação, como o dado da coleta de materiais impressos no contexto da pesquisa ou da gravação de interações sem a intervenção da pessoa que conduz a pesquisa. A autora justifica esta distinção epistemológica, pois os dados gerados e dados coletados nos permitem acesso a diferentes componentes ontológicos. Em suma, ficam definidos como dados gerados aqueles que decorrem de interações que não ocorreriam fora da pesquisa, ou seja, são interações geradas para fins de pesquisa. Já dados coletados decorrem do registro ou coleta de interações existentes fora do universo da pesquisa e que são aproveitadas também para esse fim.

Mason (2002) destaca que há questões difíceis a serem pensadas e levadas em conta por aqueles e aquelas que escolham esta metodologia para a condução de uma pesquisa social. Aponto, a seguir, algumas destas questões visto que as levo em consideração e as tenho como muito caras face a esta proposta de tese. Segundo a autora, toda pesquisa qualitativa deve ser sistemática e rigorosamente conduzida. Pesquisadoras devem pensar, planejar e agir sistemática

e rigorosamente, sendo que isto é distinto de abordagens rígidas e estruturadas, que não seriam apropriadas para a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa deve ser responsável pela sua qualidade e pretensões, i.e., deve ser falibilística. Em outras palavras, ela não deve se posicionar para além do julgamento e deve garantir à sua audiência material que possa ser passível de críticas. Deve ser estrategicamente conduzida ao mesmo tempo que flexível e contextual. As pessoas envolvidas na pesquisa devem tomar decisões baseadas na sensibilidade que diferentes contextos e situações podem lhe requerer;

Deve envolver uma atividade reflexiva, ou seja, as pesquisadoras devem constantemente fazer um balanço de sua atuação e de seu papel naquela pesquisa e submeter essas avaliações ao mesmo escrutínio que o resto dos dados, ou seja, devemos buscar compreender nosso papel na pesquisa. Deve produzir explicações e argumentos, mais que oferecer descrições, como um quebra-cabeças intelectual que as pesquisadoras desejam resolver e explicar. Explicações nunca serão neutras, objetivas ou totais, visto que os elementos que as pesquisadoras escolhem como relevantes para a descrição e exploração serão baseados, implicitamente ou explicitamente, por questões subjetivas. Mas cabe a nós reconhecermos que estamos produzindo argumentos e saber explicar sobre que lógica estes argumentos estão assentados.

A pesquisa qualitativa não deve ser vista como um corpo filosófico unificado que possui métodos que podem ser combinados sem que haja problemas. No entanto, não deve ser vista em oposição ou antítese com as pesquisas quantitativas. As distinções entre ambas não são claras o bastante e pesquisadoras devem pensar com muita calma sobre a possibilidade de combinar os dois métodos, visto ser algo válido. Por fim, deve ser conduzida como uma prática moral que dialoga com seu contexto político.

3.3 PESQUISA UTILIZANDO ETNOGRAFIA CRÍTICA EM EDUCAÇÃO

Além de qualitativa, esta pesquisa assume postura etnográfica, ao gerar dados por meio da observação e aplicação de entrevistas semiestruturadas a pessoas envolvidas em práticas de formação, oferta de cursos e docentes.

De acordo com Mainardes e Marcondes (2011), a etnografia crítica vem sendo reconhecida como um gênero de pesquisa relevante em diversas áreas, tais como: educação, linguagem, saúde, nutrição, sociologia do trabalho, entre outras, e tem sido empregada principalmente em estudos sobre processos de escolarização em diferentes classes sociais ou para grupos

minoritários; estudos culturais; educação comparada; pesquisas sobre desigualdades sociais; contextos de reprodução, de opressão e/ou de violência; possibilidades de empoderamento e de superação de situações e contextos de adversidade e de opressão; estudos sobre gênero, raça, sexualidade e minorias, sendo, portanto, uma escolha metodológica adequada para a pesquisa aqui proposta.

Ainda segundo o autor e a autora (op.cit.), pesquisas que seguem a linha da Etnografia Crítica buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas, ou seja, dialogam perfeitamente com o enquadre teórico proposto pela Análise de Discurso Crítica.

A etnografia e algumas outras abordagens qualitativas buscam a inserção no contexto natural para acessar às experiências, aos comportamentos, às interações e aos documentos para compreender a dinâmica de um grupo a ser estudado. A etnografia, afirmam Hammersley e Atkinson (1994), busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, a sua cultura, assim a pesquisa etnográfica se utiliza de técnicas voltadas para descrição densa do contexto estudado.

Denzin e Lincoln (2006) consideram a pesquisa qualitativa como sendo uma atividade situada que localiza o observador no mundo. As práticas e matérias interpretativas dão visibilidade ao mundo, transformam-no em uma série de representações e significações realizadas pelos próprios sujeitos da ação

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006: 17).

Angrosino (2009, p. 30) define a pesquisa etnográfica como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. Para mim, para além de descrever, possuo como objetivo e caminhei na pesquisa com este objetivo em mente e ações assim guiadas, o sentir, o pensar e o fazer a ciência com emoção, com afeto, com troca de energia, saberes e olhares não só meus, como das

peças do campo. Nada aqui é definitivo, e é a provisoriedade do conhecimento e das vivências que guiou minha jornada, que é nossa, tão minha quanto de todas as pessoas envolvidas na elaboração do que aqui apresento. Apesar deste adendo, concordo com Angrosino quando ele explica o método, ou seja, que a etnografia estaria baseada e caracterizada por:

- 1) Pesquisa de campo;
- 2) Personalizada, sendo conduzido por pesquisadores que no dia a dia são participantes e observadores na interação com o grupo estudado;
- 3) Multifatorial, sendo conduzida por mais de dois métodos ou técnicas de coletas de dados;
- 4) Requer compromisso em longo prazo, uma vez que pressupõe o envolvimento do/a pesquisador/a por meio da interação com as pessoas envolvidas na pesquisa;
- 5) Indutiva, pois parte da coleta de detalhes descritivos para a construção de modelos gerais;
- 6) Dialógica, uma vez que as interpretações dos pesquisadores podem ser discutidas pelos informantes durante o processo investigativo;
- 7) Holística, pois pretende retratar a “realidade” mais completa possível do grupo estudado.

A adoção da observação define a pesquisa etnográfica por se tratar de atitude indispensável ao pesquisador, constituindo-se de ato de percepção de atividades e inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através da interpretação do pesquisador. Além da adoção da observação, é indispensável o hábito de anotações de campo, que podem incluir descrição dos participantes e cenários específicos, cronologia de eventos, registro de interações e comportamentos, dentre outros (ANGROSINO, 2009). Alargando ainda mais, penso que não só interpretei os dados, como negocieei durante todo o percurso da pesquisa os significados e análises que aqui apresento e, como já mencionei anteriormente, tenho clareza de que as análises aqui apresentadas são fortemente enviesadas pela minha subjetividade e são tão provisórias quanto o tema me desafia que sejam. A minha interpretação dos dados esteve sujeita, portanto, a toda a interação de campo que envolveu vários componentes subjetivos e a pesquisa não é minha senão de todas as pessoas que a compõe.

Ainda segundo as orientações de Angrosino (2009) na observação participante, a presença do pesquisador é fundamental na coleta dos dados e ele deve ser aceito como pesquisador e pessoa, e é dessa forma participante do processo. Ao longo desta pesquisa,

permaneci em campo observando de forma participativa nas atividades do cotidiano escolar. Tentei interagir, sugerir, interferir e receber interações, sugestões e interferências das pessoas com quem convivi ao longo dos 4 anos desenrolar do projeto.

Magalhães (2006) também traz algumas considerações em favor da utilização da abordagem etnográfica em pesquisas que envolvem discurso e identidade de gênero. A autora defende o uso da etnografia com a metodologia adequada para o estudo da prática social visto que quando se adota perspectiva de discurso proposta por Chouliaraki & Fairclough (1999) parte-se do conceito de texto- em sua materialidade linguística e semiótica das práticas sociais- como algo contextualizado nas práticas, o que leva à exigência do trabalho de campo.

É neste sentido que os argumentos de Schmitz (2005, *apud* MAGALHÃES, 2006) em defesa da metodologia qualitativa-interpretativa-etnográfica, embora com outros propósitos, resulta muito pertinente. Conforme Denzin e Lincoln (1994, *apud* SCHMITZ, 2005)⁷,

A pesquisa qualitativa abrange duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, ela está voltada para uma sensibilidade ampla, interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro, está voltada para uma concepção mais estreitamente definida da experiência humana e à sua análise positivista, pós-positivista, humanista e naturalista.

São muitos os autores e autoras que debatem sobre essas tensões, como coloca Magalhães (2006), “que em vez de meramente seguirem tradições analíticas, enveredaram pela transgressão dos textos canônicos”.

Em entrevistas, pondera Magalhães (2006, p. 86), é importante ressaltar a noção assimetria de poder. A autora observa a importância de se manterem claros os princípios éticos da pesquisa. Dessa forma, é “fundamental que a situação da entrevista seja informal e que os participantes tenham direito a manifestar-se livremente sem imposições de quem entrevista”. Além das notas de campo e das observações participantes, foi explorado o método de entrevistas semiestruturadas, utilizadas em hipóteses de trabalho, que constituem a base de um levantamento etnográfico formal, instrumento projetado para coleta de dados qualitativos (ANGROSINO, 2009). Para as entrevistas semiestruturadas adotei a postura de participante ativa, buscando estímulo na colaboração, sendo esclarecidos os objetivos do projeto, além de se registrar flexibilidade na condução da investigação.

⁷ In: MAGALHAES, I. . Discurso, Ética e Identidades de Gênero. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M. J.. (Org.). *Práticas Identitárias: Língua e Discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006, v. 1, p. 71-96.

3.4 MÉTODOS DE COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

Para análise do discurso das representações das identidades de gênero e sexualidade no espaço escolar, foram consideradas três dimensões relacionadas às práticas sociais pedagógicas: a produção de documentos oficiais que norteiam e organizam a prática docente, a formação continuada de profissionais da educação do Distrito Federal e as práticas pedagógicas situadas, baseadas (ou não) nas duas dimensões anteriormente mencionadas. O *corpus* de análise foi constituído em três processos: análise dos documentos oficiais, geração de entrevistas semiestruturadas com docentes e pessoas envolvidas no processo de oferta de cursos de formação e, por fim, notas de campo resultantes de observações participantes e coleta de textos.

3.4.1 ANÁLISE DE DOCUMENTOS OFICIAIS

A pesquisa documental, segundo Resende e Ramalho (2011, p. 93) utiliza como principal material empírico, dados de natureza formal como textos midiáticos, jurídicos, oficiais, entre outros, cuja elaboração demanda competência e conhecimento especializado.

Para esta pesquisa selecionei dois textos de natureza jurídica e oficial que compõem o conjunto de normativas jurídicas que regulam e organizam a Educação no Brasil. O primeiro texto selecionado foram os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, MEC, 1996), em seu Volume 10 que trata da Pluralidade Cultural e Orientação Sexual (Eixos transversais). Historicamente, há duas normativas anteriores a este texto que têm importância para as discussões sobre a educação brasileira, a Constituição Federal de 1989 e a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996. No entanto, em ambos os documentos há uma exclusão de debates relativos a questões sobre gênero e sexualidade, que só aparecem nos Parâmetros Curriculares, por isso a seleção deste texto para análise.

Quando desenhei meu projeto de pesquisa minha intenção era também trabalhar com o Plano Nacional de Educação, referente ao decênio 2011- 2020. Os Planos Nacionais consistem de 20 metas apresentadas e revistas a cada 10 anos pelo Congresso Nacional para fomentar políticas de valorização e melhoras na Educação do Brasil.

Em 15 de dezembro de 2010, o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (nº 8.035/10) foi enviado ao Congresso pelo governo federal e incluía a meta de promover “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Nos dois primeiros anos em tramitação na Câmara, o PNE sofreu mais de 3 mil emendas. O texto foi aprovado no Senado em 17 de dezembro de 2013, mas como a

Casa fez alterações no texto, ele precisou voltar para a Câmara dos Deputados. O texto-base foi aprovado, enfim, em 28 de maio de 2014 e seguiu para a sanção da presidente Dilma Rousseff, que o sancionou sem vetos.

No texto final do Plano Nacional de Educação (PNE), que define diretrizes e metas para a educação até 2020, foi retirado a menção às questões de gênero e orientação sexual. A supressão é efeito da pressão de setores religiosos e conservadores que, incomodados com práticas pluralistas que contradizem seus valores morais, têm dificultado, no âmbito da educação, o desenvolvimento de políticas em nome dos direitos das mulheres, dos direitos sexuais e reprodutivos, assim como qualquer medida no marco dos direitos humanos. Uma vez que houve essa supressão tornou-se inviável a análise do documento, que passou a figurar como *corpus* ampliado da pesquisa. É importante salientar, entretanto, que a supressão e toda a discussão percussora são importantes dados para esta pesquisa, uma vez que as conjunturas atuais das discussões relativas aos temas provam a quão polêmica é a questão.

Gênero e sexualidade são temas frequentes em discussões que extrapolam as fronteiras da família e da escola, se tratando de terreno de disputa política, de Estado, reivindicados pelas bancadas conservadoras e que se autodeterminam como religiosas, e que têm endossado no Brasil discursos de ódio e repúdio a políticas de Estado que visem a trabalhar no caminho do atendimento aos Direitos Humanos. Como discute Gomes (2016), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi, até junho 2016, o articulador do Sistema Nacional de Educação, com o propósito de servir de base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de Educação. As metas do PNE (2014-2024) foram amplamente debatidas por diversas entidades, discutidas no CONAE 2010 e aprimoradas no Congresso Nacional, principalmente em 2011, quando foi elaborado um documento que deveria servir de apoio à formação de docentes das escolas públicas brasileiras, o Caderno pedagógico do “Projeto Escola Sem Homofobia”. Financiado pelo Ministério da Educação e implementado por organizações da sociedade civil com a orientação técnica da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, tinha como meta “contribuir para o reconhecimento da diversidade de valores morais, sociais e culturais presentes na sociedade brasileira, heterogênea e comprometida com os direitos humanos e a formação de uma cidadania que inclua de fato os direitos das pessoas LGBT

A iniciativa foi vetada devido à pressão de correntes políticas conservadoras que julgavam o material como “promíscuo e incentivador da homossexualidade”, sendo comumente referido à época, na mídia e nos espaços políticos como “Kit Gay”, o que, posteriormente, serviria de

justificativa também para o veto da Meta 21 do PNE, que abarcava questões sobre raça, sexo, gênero e os indígenas. Em 2014, a Presidenta determinou que cada município legislaria sobre os temas, momento a partir do qual uma série de discursos conservadores emergem, sobretudo em 2015 e 2016, como parte da recrudescência da extrema direita no Brasil, liderada pelo capital especulativo global.

Conforme notícia Zinet (2015), na esteira dos debates sobre gênero e sexualidade, presentes nas elaborações dos Planos Municipais de Educação, em 2015 tramitavam no Congresso Nacional ao menos cinco projetos de lei que tinham como “objetivo interferir diretamente nos conteúdos abordados nas salas de aula, evitando a ‘doutrinação política e ideológica’”. Alguns dos projetos também propunham “coibir o ensino, nas escolas, daquilo que chamam de ‘ideologia de gênero’ e outras formas de ‘ameaças à família’, na esteira do movimento ‘Escola sem Partido’, já vetada pelo Ministério Público, mas que almejava combater o que considera um “processo de doutrinação ideológica dentro das escolas do ensino básico”.

Como apontou Thais Moya, representante da ONG Visibilidade LGBT, a exclusão da menção de gênero e sexualidade nos documentos (PNE e PME - Plano Municipal de Educação) poderia trazer várias consequências:

Sem discutir gênero nas escolas, não há prevenção ao machismo e suas violências. Sem discutir gênero e sexualidade, não se previne o assédio sexual, o estupro, a gravidez indesejada, o contágio de HIV, só para citar alguns exemplos. A cada 27 horas uma pessoa LGBT é brutalmente assassinada em nosso país”, lembrou. “Sem discutir a homofobia e a transfobia nas escolas, não combatemos o 'bullying' que milhares de crianças e adolescentes sofrem diariamente no ambiente escolar por não terem uma expressão de gênero dentro do padrão heteronormativo. Sem a discussão sobre esse tipo de violência de gênero, por exemplo, não combatemos a evasão escolar dessas pessoas, que diariamente têm sua humanidade ridicularizada e acabam desistindo de frequentar a escola, quando, infelizmente, não desistem da própria vida...”

(Thais Moya, em Piovezan, 2015).

Gênero e Sexualidade são, portanto, mecanismos de poder que extrapolam o corpo, estando agora em pauta no Congresso Nacional, nos púlpitos das Igrejas, templos religiosos, nas ruas, na militância, na academia. São temas que, embora incidam sobre os corpos dos sujeitos generificados e sexualizados, têm um caráter social e político extremamente importante, assim como discursivo, uma vez que aquilo que dizemos constitui parte importante do que somos. A questão da disputa para definir o que vem a ser “gênero” ou “ideologia de gênero” (como nomearam algumas pessoas que se opõem à discussão do tema) é uma questão de uso de

linguagem e da linguagem como terreno de disputa ideológica, que coaduna com os marcos teóricos a que esta pesquisa se filia.

Ainda mais recente foi a polêmica em torno da retirada do termo “gênero” dos Planos Municipais e Distrital de Educação. Seguindo a tendência lançada pelo PNE, ocorreu a aprovação do Plano Distrital de Educação (e de Planos Municipais ao redor do país) com a retirada de metas que verssem sobre identidade gênero e sexualidade, em 24 de junho de 2015. No caso do DF, há apenas menções “periféricas” a questões de gênero e sexualidade, escondidas sob o rótulo de “respeito às diferenças”.

Esta tendência foi acompanhada por câmaras municipais de outros estados e têm gerado discussões acaloradas sobre a necessidade de se incluir as temáticas nos currículos, discussões que têm repercutido em diversos eventos acadêmicos e de militância aos quais tenho atendido. É interessante notar que, por pior que sejam os efeitos dessas supressões, a temática está em pauta na mídia e em outros espaços sociais e têm forçado a reflexão sobre quais estratégias podem ser adotadas para impedir retrocessos do ponto de vista legal aos avanços que foram conquistados nos últimos 20 anos, pelo menos.

Já no fim da pesquisa, ao longo do ano de 2017, acompanhei atenta uma série de discussões sobre a Base Nacional Curricular Comum. Trata-se de um documento que teria por objetivo organizar todo o conteúdo comum que deverá ser ensinado em todo o território nacional, mudando, pois, o ensino básico no Brasil. A Base vem sendo discutida desde o ano de 2017, estando, no momento da publicação da tese, na revisão de sua terceira versão. A proposta é que cerca de 60% do conteúdo abordado em sala de aula deverá ser sugerido pela base curricular publicada pelo MEC, sendo responsabilidade dos Estados e Municípios organizarem os outros 40%, na figura das Redes Públicas de Educação.

Obviamente há uma série de interesses políticos, sociais, de grupos conservadores e progressistas em jogo. A última notícia⁸ que acompanhei antes da finalização do texto da tese é a de que houve um apagamento, na revisão da terceira versão do documento, à menção ao “respeito à identidade de gênero” e “orientação sexual” em ao menos 10 trechos do texto. Já na introdução o texto elencava 10 competências gerais da base que indicava que as escolas deveriam valorizar a diversidade, “sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa”, o que foi alterado para “preconceito de qualquer

⁸ Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1940989-governo-temer-esvazia-genero-na-base-curricular-e-mistura-tema-com-religiao.shtml> . Acesso em: 11 de dezembro de 2017.

natureza”. No capítulo 4 desta tese eu analiso, em especial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante, PCN’s), os prejuízos que uma generalização e um apagamento de sujeitos e processos como este podem ser ideológicos e prejudiciais para as lutas por Direitos Humanos, desde a perspectiva da Análise de Discurso. O que está sendo feito na Base Nacional, caso assim se mantenha, é um retrocesso ainda maior que os PCN’s já representam.

Ainda pior que só apagar, é tornar a área de ensino religioso protagonista do documento, dando a ela um caráter de obrigatoriedade e atribuindo a ela a responsabilidade pelas discussões de “concepções de gênero e sexualidade, segundo diferentes tradições religiosas”, presentes na proposta para o currículo do 9º. Ainda é cedo para temer, mas o mero fato de discussões desta natureza e com esse viés estarem em curso já são representativas dos tempos em que estamos vivendo.

Os avanços do fundamentalismo religioso em esferas da política e do poder, os investimentos em agendas políticas nacionais que envolvem recusa ao dissenso, atribuição de superioridade moral e negação de compreender outros modos de organização de vida social, agendas impostas por grupos articulados em especial na Câmara Federal, nas Câmaras Municipais/Distrital e no poder executivo, em especial no Ministério da Educação, podem sim representar um processo histórico talvez sem volta e bastante dramático de perda de direitos políticos e sociais importantes conquistados ao longo dos últimos anos, com importante atuação da militância TIQLGB⁹, mas ainda há em vigor no Brasil documentos que não só protegem como legitimam práticas pedagógicas que levem em consideração a diversidade de identidades e práticas sexuais. Há, além disso, outras instâncias de poder como o Judiciário e o Executivo (com suas Secretarias de Direitos Humanos, de Políticas para as Mulheres, recentes avanços no campo do direito Penal, com a recém aprovação da tipificação de Violência de Gênero no código penal, entre outras medidas protetivas) que têm demonstrado atuação favorável e consoante com tratados internacionais e com a proteção de direitos das minorias sociais.

3.4.1.1 Os PCN’s

Os PCN’s são compostos por uma organização curricular que toma o conhecimento por áreas estanques e dividas que deveriam ser interligadas através do que chamam “temas trasnverssais”.

⁹ Há uma série de discussões e polêmicas em torno da representação da militância através do uso de sigla. Há no Brasil grupos, associações e pessoas discutindo o tema. Por hora, utilizo essa sigla, na qual coloco pessoas Trans em primeiro lugar, por serem as mais invisibilizadas no contexto da minha pesquisa, além de incluir pessoas intersexo e pessoas *queer*.

A escolha por área, explica o documento, é uma proposta que visa à realização de um trabalho que seja interdisciplinar, embora, ao meu ver, reitere a concepção de hierarquização de saberes e de que o conhecimento possa ser fragmentado em blocos.

Estando organizados dessa forma, os PCN's acabam por terem se tornado um documento extenso no qual cada área de conhecimento possuirá seu documento específico com suas respectivas seções de objetivos, avaliações e orientações para trabalho didático. Há ainda cadernos específicos com os objetivos gerais de cada segmento de ensino, como é o caso do caderno com os objetivos gerais para o Ensino Fundamental. Ainda seguindo o exemplo do ensino fundamental, o currículo desse segmento está composto por áreas que se organizam da seguinte forma: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Estas seriam áreas tradicionais de conhecimento, nas quais os temas transversais deveriam ser contemplados.

A proposta do documento é, pois, de interligar as áreas de conhecimentos através de um conjunto de assuntos chamados temas transversais. Os temas formariam um conjunto articulado que possui objetivos e conteúdos coincidentes muito próximos entre eles. Os temas transversais são elaborados de modo a ampliar a possibilidade de realização dos PCNs e são o elo entre as disciplinas da grade curricular. Os temas transversais sugeridos pelos PCN's são os seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo (BRASIL, 1998).

Como mencionado anteriormente, selecionei um trecho do documento sobre Orientação Sexual que consta do Volume 10 (Volume-Pluralidade Cultural e Orientação Sexual), uma vez que o documento tem extensão e complexidade muito maior que caberia analisar em uma tese. Meu objetivo, ao fazer e propor este recorte, é o de apresentar uma análise que coloque em questão, dentro de um enquadre de hierarquia de leis, como o Governo Federal compreende e sugere que sejam abordados temas relativos a Sexualidade e Gênero no espaço escolar. Há uma série de outros documentos que poderiam ser analisados neste trabalho, como o Projeto Saúde e Prevenção na Escola, de 2003 (Parceria dos Ministérios da Saúde e Educação com diversos organismos internacionais como a UNESCO e organizações da Sociedade Civil); o Programa Brasil Sem Homofobia, de 2003; Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual, de 2004; e o projeto Gênero e Diversidade na Escola, de 2006.

Por que então selecionar os PCN's? As justificativas são duas: Devido ao fato de ser o primeiro documento a desvelar, ainda que de forma tímida, questões relativas a gênero e sexualidade no contexto jurídico-normativo brasileiro e por ser um documento ainda em vigor e de prestígio no contexto analisado. Apesar das críticas que possam recair sobre ele e apesar do fato de ele não ter força de lei, se tratando mais de um marco filosófico e norteador das práticas pedagógicas, é importante salientar que é um documento nacional cujos parâmetros representam um marco do ponto de vista dos Direitos Humanos e das políticas de enfrentamento à desigualdade.

Buscando retomar nossa história recente de modo bem sucinto, e simplificado, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados pelo Ministério da Educação no Brasil, com participação de agentes educadores e a sociedade civil, a partir de 1995 para “traçar um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na vida adulta” e para orientar agentes professores sobre “o significado do conhecimento escolar contextualizado e da interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender” (INEP, 2011), contemplando toda a educação básica.

Divulgados a partir de 1997 como uma coleção de documentos que apresentam parâmetros e orientações em relação ao cotidiano escolar e aos principais saberes que devem ser trabalhados nas diferentes fases escolares, visam oferecer subsídios para agentes educadores e para as instituições elaborarem seu próprio projeto educativo, o qual, segundo as orientações dos PCN, deve estar sempre em construção em um processo contínuo de revisão e aperfeiçoamento.

Os PCN definem um conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, com orientações para as áreas de conhecimento que formam a base nacional assim como um conjunto de seis temas transversais com proposta de metodologia para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático, tendo em vista o “compromisso com a construção da cidadania”, que “pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (Brasil, 1998a, p. 17). São eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo, Orientação Sexual, esta contemplando uma perspectiva social da diversidade, integridade e dignidade do ser humano, conhecimento do corpo, sentimentos e afeto, dentre outros.

No regime político da democracia conforme assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), *cidadania* abrange “os direitos civis (liberdade de ir e

vir, de pensamento e expressão, direito à integridade física, liberdade de associação) e os direitos políticos (eleger e ser eleito), sendo que seu exercício se expressa no ato de votar” (Brasil, 1998a, p. 20). São, pois, temas de caráter social que devem ser incluídos no currículo de forma “transversal”, de modo a ser contemplado no interior das várias áreas de conhecimento. A proposta é que a interdisciplinaridade e a transversalidade superem a fragmentação disciplinar na escola e as práticas que, de maneira condenável, haviam afastado a escola das discussões de cunho político e social.

Como apresentam os PCN, tais temas foram definidos com base na urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e necessidade de favorecer a compreensão da realidade e a participação social (Brasil, 1998a, p. 17). Foram incorporados tendo em vista que o “compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política” (Brasil, 1998a, p. 17). Isso tudo considerando os fundamentos do Estado Democrático de Direito e os princípios que devem orientar a educação escolar, a resgatar:

dignidade da pessoa humana (respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas); *igualdade de direitos* (garantia a todas as pessoas da mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania, considerando-se o princípio da equidade, isto é, que existem diferenças étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada; *participação* (noção de cidadania ativa, isto é, da complementaridade entre a representação política tradicional e a participação popular no espaço público [...], e *co-responsabilidade* pela vida social (responsabilidade pelos destinos da vida coletiva incluindo poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não). (Brasil, 1998a, p 21).

Fundamentos estes que são mais objetivos a serem concretizados do que algo que, de fato, faça parte da nossa realidade, sobretudo a atual realidade social vivida no Brasil a partir do Golpe de Estado político-jurídico-midiático de 2016, pelo qual um conjunto de instituições e atores da direita que apoia o capitalismo financeiro global tomou o poder da Presidenta da República, no quarto mandato do partido político progressista que governava o Brasil desde 2003. Portanto, faço aqui uma breve explanação sobre aspectos específicos de um momento de crise, marcado por complexos processos sociais em andamento, no marco de uma ruptura dos avanços sociais e educacionais em curso no País.

É nessa conjuntura que foi possível manter a “Orientação sexual” como tema transversal, cujos méritos apontam seus esforços para inserir o debate sobre sexualidade e gênero na escola, e cujos desdobramentos necessários reforçam a urgência de retomar a discussão sobre relações de gênero nos currículos e programas educacionais, especificamente na *Base Nacional Comum Curricular*, em elaboração e discussão, conforme mencionei, a partir de um ponto de vista crítico, social, discursivo, político e moral, coerente com os princípios da pedagogia crítica que considera o impacto performativo do currículo explícito e implícito no saber, no poder e nas identidades (SILVA, 1999). Fomentar estas discussões é fundamental para que neste campo de disputas não soframos retrocessos e perdas de direitos já adquiridos.

3.4.1.2 CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Ainda na esteira de documentos que legitimam e endossam práticas que levem em consideração gênero e sexualidade de uma forma positivada, resignificada e em vigor no contexto da pesquisa, proponho a leitura crítica e analítica dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF. Este documento foi selecionado por mim por se tratar, entre outras coisas, de importante marco na Educação do Distrito Federal, meu contexto de análise.

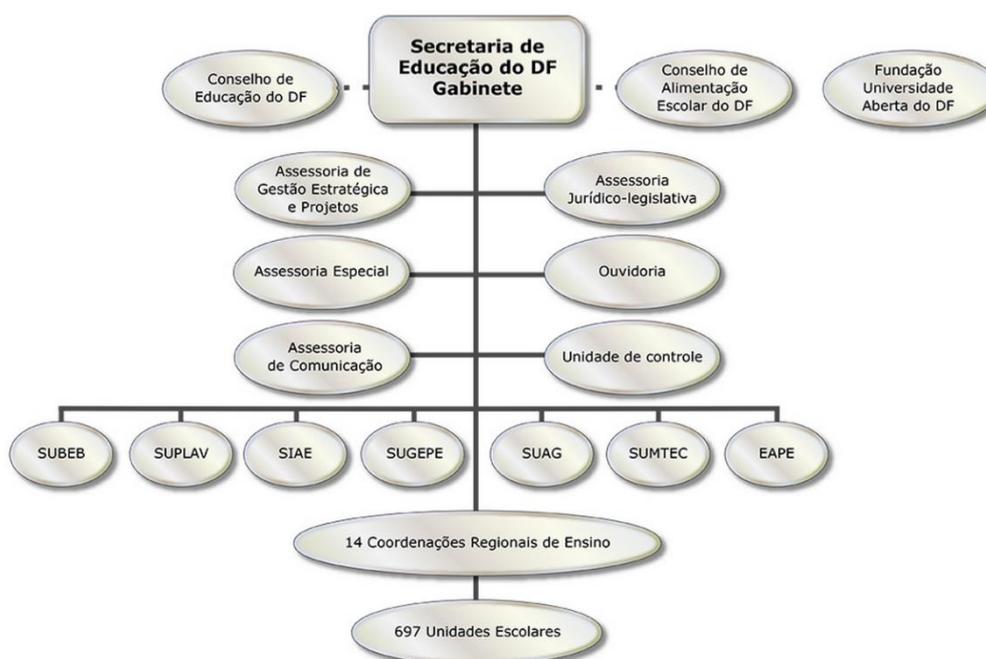
Em 2010, iniciou-se em toda a Secretaria de Educação um curso para a elaboração conjunta de um documento que seria o Currículo comum de profissionais da educação pública do Distrito Federal. Este documento legal teria por objetivo, para além de normatizar a ação, ser de caráter coletivo, respeitando as vozes e atores envolvidos no processo de educação. Como resultado de intensas discussões e estudos (2010-2013), temos a proposição do documento que passa a vigorar em janeiro de 2013. Convidei através das entrevistas semiestruturadas algumas pessoas para contarem um pouco da trajetória da construção coletiva do documento e para relatarem a vivência na prática, ou seja, como o currículo é colocado de fato em “movimento”. Ainda assim, é importante dado para a triangulação e operacionalização desta pesquisa analisar o material resultante destes encontros, para verificar através da triangulação dos dados, qual o reflexo destas discussões em uma educação com vistas à superação da heteronormatividade, principal objetivo desta pesquisa.

3.4.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

A escolha por selecionar a formação continuada para ser um dos pilares da minha geração e coleta de dados foi desenvolvida ao longo de uma trajetória longa e com alguns percalços. Até que eu conseguisse autorização para participar dos encontros de formação oferecidos pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação da Secretaria de Educação do Distrito Federal), tive encontros com diversas pessoas a fim de desenhar como se organiza a formação docente na Secretaria.

Contarei brevemente como se desenhou minha escolha pela análise de dois cursos: O Cine Diversidade e o Curso Estuturante. Em meados de agosto de 2014 defini em encontros de orientação que iniciaria meu trabalho de campo investigando quais as iniciativas de formação oferecidas pela Secretaria de Educação do DF. Àquele tempo, não possuía contato com nenhuma pessoa que fizesse parte da organização gerencial e de gestão da Secretaria, então fui ao site oficial (www.se.df.gov.br) buscar nomes. No site não encontrei números de telefones e também não compreendi, através da leitura de organograma disponível, onde questões relativas a gênero e sexualidade estariam sendo pensadas e trabalhadas.

FIGURA 8- ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DF



Em conversas com amigas ativistas de direitos LGBT's e feministas soube da existência de um Centro de Atendimento à Diversidade, na Asa Sul, bairro localizado na região central de Brasília. Consegui agendar um encontro com duas pessoas responsáveis pelo atendimento no centro apenas no dia 21 de setembro de 2014. Após uma longa conversa e após participar de uma interessante roda de conversa e compartilhamento de experiências com pessoas Trans, obtive informações mais detalhadas sobre o funcionamento da Secretaria de Educação e pude ter acesso a contatos telefônicos que não estavam disponíveis no site oficial da Secretaria.

Fui orientada a entrar em contato com pessoas da SUBEB (Secretaria de Educação Básica), em especial com a Coordenação de Educação em Direitos Humanos e Diversidade que possuiria um Núcleo específico (Núcleo de Diversidade em Educação) responsável pela elaboração, implementação e avaliação de políticas voltadas para a garantia do trabalho com Diversidade na SEEDF.

Meu primeiro encontro ocorreu, finalmente, no dia 26 de setembro de 2014, em um Edifício Comercial localizado na Asa Norte (Brasília), onde boa parte da gestão e administração da Secretaria de Educação está localizada. Fui atendida por uma das pessoas representantes do Núcleo que trabalhava especificamente com a pasta de Diversidade Sexual e de Gênero. Neste primeiro encontro, tive acesso ao Currículo em Movimento e ao funcionamento das políticas de formação da Secretaria. Soube que havia em curso outras pesquisas sobre a temática em parceria com a Universidade de Brasília e me acalmei ao perceber, depois de apresentar meus objetivos de pesquisa, que seria bem-vinda naquele local.

Fui orientada, no entanto, a procurar algumas pessoas envolvidas no processo de formação de profissionais de Educação e soube que havia, localizada na Asa Sul, uma escola específica para formação docente, a EAPE. Tive acesso ao contato das pessoas responsáveis pelo Núcleo de Formação Continuada na Educação Básica: Diversidade, Educação Especial e Inclusiva e Orientação Educacional. Marquei encontro com o chefe do Núcleo realizado no dia 10 de outubro. Neste encontro, tomei ciência da necessidade de formalizar minha pesquisa junto à EAPE e ao comitê de ética em pesquisa da UnB e soube que havia em curso na Escola de Formação várias atividades que seriam interessantes para o desenho metodológico da minha pesquisa, entre elas o curso Estruturante “Diversidade, Direitos Humanos e Educação Inclusiva”, chamado pelas pessoas da EAPE e por mim (doravante) de Curso Estuturante. Esse curso estava composto de 6 módulos, duração de 5 meses e dividido em áreas temáticas, entre elas “Gênero e Sexualidade”, com previsão de 3 encontros para trabalhar as temáticas em

diversas Regionais de Ensino espalhadas pelo Distrito Federal, segundo está mostrado no organograma abaixo (gentilmente cedido por uma das formadoras e colaboradoras da pesquisa):

FIGURA 9- ORGANOGRAMA DO CURSO ESTRUTURANTE

EAPE	PLANALTINA	GAMA	TAGUATINGA	SAMAMBAIA	GUARÁ
Módulo Introdutório					
Gênero e Diversidade Sexual	Educação do Campo	Convivência Escolar	Educação Ambiental	Educação Especial	Relações Etnicoraciais
Relações Etnicoraciais	Gênero e Diversidade Sexual	Educação do Campo	Convivência Escolar	Educação Ambiental	Educação Especial
Educação Especial	Relações Etnicoraciais	Gênero e Diversidade Sexual	Educação do Campo	Convivência Escolar	Educação Ambiental
Educação Ambiental	Educação Especial	Relações Etnicoraciais	Gênero e Diversidade Sexual	Educação do Campo	Convivência Escolar
Convivência Escolar	Educação Ambiental	Educação Especial	Relações Etnicoraciais	Gênero e Diversidade Sexual	Educação do Campo
Educação do Campo	Convivência Escolar	Educação Ambiental	Educação Especial	Relações Etnicoraciais	Gênero e Diversidade Sexual

Fonte: Correio eletrônico enviado para cursistas

O curso já estava em andamento no contexto do encontro, visto que estávamos nos aproximando do fim do ano letivo, bem como o primeiro módulo do curso “Cine Diversidade” e do curso “História da Sexualidade Brasileira”, dos quais falarei em breve nesta seção.

Assim sendo, combinei com o responsável pelo Núcleo que organizaria a papelada da autorização Ética para o desenvolvimento da pesquisa e, em ocasião de eu haver mencionado minha pesquisa de Mestrado e a minha vontade de desenvolver uma pesquisa fortalecedora e empoderadora, fui convidada a apresentar meus projetos no evento organizado pelo Núcleo “I Encontro de Formação em Diversidade e Educação do Distrito Federal”.

O encontro resultou de uma semana, entre os dias 03 e 07 de novembro de 2014, cuja programação ainda está disponível no endereço eletrônico http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/programa_diversidade.pdf¹⁰. Foram séries de palestras, mesas redondas, oficinas, rodas de conversas e partilhas de experiências, apresentações culturais, enfim, um evento todo dedicado ao compartilhamento de vivências relativas ao trabalho com diversidade no contexto da Secretaria de Educação. Foi muito

¹⁰ Acesso em 10 de agosto de 2015.

interessante e rica a oportunidade que tive de apresentar à comunidade docente, formadora e gestora, meus planos de pesquisa.

Minha comunicação levou o mesmo título de minha dissertação de mestrado (Identidade de gênero no espaço escolar: O empoderamento feminino através do discurso.) e em breve resumo expliquei que “Trata das representações de professores e professoras no contexto escolar, no que diz respeito à representação das identidades de gênero, em especial o gênero feminino. Parto da consideração de que este gênero sofre dominação do gênero masculino, constituindo-se ambos gêneros heteronormativos dominantes no discurso da escola.”. Como ainda não possuía dados suficientes de pesquisa, apenas problematizei a questão da binaridade de gênero e a minha intenção de desenvolver pesquisa de doutorado no contexto em questão. Recebi diversas sugestões e contribuições, além de manifestações de interesse em colaborar com a pesquisa no contexto da “Semana da Diversidade” (como passou a ser chamado o evento a partir de então).

Houve uma segunda edição do evento, entre os dias 07 e 11 de setembro de 2015¹¹. Novamente fui convidada a participar e, desta vez, apresentei uma parte das análises do Currículo em Movimento, que constam desta tese. A organização do evento foi semelhante à sua primeira edição e contou com intensa participação da Rede de professores e professoras do DF.

Houve um pequeno hiato em minha pesquisa, entre os meses de novembro de 2014 e abril de 2015, em que as atividades tanto da EAPE, quanto da Secretaria de Educação e da UnB estavam em período de férias. Além disso, entre os meses de fevereiro e fins de março houve uma greve docente na Secretaria de Educação, que inviabilizou o início do meu trabalho de campo, além de alterar o calendário de aulas e atividades do primeiro semestre do ano. Em 15 de abril de 2015, no entanto, recebi correio eletrônico de uma das formadoras da EAPE e membro do Núcleo de formação em diversidade avisando das inscrições e início da oferta do curso “Cine Diversidade”. Tanto no correio eletrônico quanto no site da EAPE a chamada para o curso era a seguinte:

¹¹ A programação do evento não se encontrava disponível na internet quando este capítulo estava sendo redigido, em 16 de setembro de 2015.

FIGURA 10-CHAMADA PARA O CURSO "CINE DIVERSIDADE"



O Núcleo de Diversidade/EAPE oferece o curso Cine Diversidade.

Objetivo: promover um espaço de diálogo sobre a temática Gênero e Diversidade Sexual na Escola a partir da análise de material audiovisual.

Carga horária: 60 horas/aula (presencial), com início em 16/04 e finalização em 16/07.

Local: EAPE (907 Sul)

Dia dos encontros: Quinta-feira (matutino e vespertino)

Formadoras: [REDACTED]

Inscrições e maiores informações no site da EAPE: www.eape.se.df.gov.br

Fonte: Imagem cedida por colaboradora da pesquisa e formadora da EAPE

Chamou-me atenção o objetivo do curso e a relação das temáticas abordadas com o tema de minha pesquisa. Lembrei-me que o curso havia sido indicado pelo coordenador do Núcleo de Diversidade para compor a minha pesquisa e pedi para poder participar dos encontros.

Nesta fase da pesquisa ainda estavam em curso os trâmites burocráticos para formalização junto à EAPE e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília da autorização para a minha permanência em campo e eu possuía compromissos do doutorado de presença em congressos no Brasil e no exterior que me impediram de assistir a todas as aulas do curso. Desta forma, acabei participando das duas edições oferecidas do curso, no primeiro e no segundo semestre de 2015. As análises serão resultado, pois, das impressões e notas que tomei ao longo destas duas experiências. A ementa completa do curso, com os calendários (apenas da segunda edição, posterior ao aceite junto ao comitê de ética) e objetivos detalhados do curso constam do anexo IV desta tese. No mesmo anexo constam as sinopses dos filmes que

foram apresentados e discutidos, sinopses estas que eram entregues após a exibição das obras.

12

Defino a minha trajetória ao longo do curso como a de uma cursista colaboradora. Muito embora eu não fizesse parte da Secretaria e devesse ter participado do curso como “ouvinte” não gosto de me definir desta forma. As pessoas membros da Secretaria se autodefendiam e eram definidas pelas formadoras como “cursistas” e assim me identifiquei. Mas, ao mesmo tempo, tentei problematizar questões, provocar debates e trazer minhas vivências tanto de professora como de pesquisadora, então gosto de me definir também como colaboradora.

Desde o primeiro encontro, nas duas edições que participei, expliquei que meus objetivos ao solicitar participação no curso eram verificar quais as ações de formação estavam sendo empreendidas no contexto da Secretaria de Educação e contrastar essas práticas formativas com aquilo que estava posto no currículo.

Depois de um encontro combinado entre mim e as duas formadoras do curso, conversamos e chegamos à conclusão que não seria nem confortável e nem adequado gravar as falas e interações das pessoas ao longo do curso. Gravar poderia representar uma perda da minha constituição como cursista e uma sugestão à associação de mim a uma pessoa que estava no contexto em questão como mera “espectadora”, aguardando por dados. Meu objetivo, ao contrário, era analisar não as falas em si, mas a estrutura da oferta do curso, a didática em jogo, o perfil das pessoas inscritas e o desenrolar do “Cine Diversidade”.

Optei por não me matricular no curso “História da Sexualidade Brasileira”, cuja oferta era concomitante ao “Cine”. Na “II Semana da Diversidade” pude participar de uma oficina ofertada pelo formador do curso de “História da Sexualidade” e durante a oficina me chamou atenção a escolha de material didático e o viés discursivo bastante diferente do adotado no “Cine”. Ou seja, ao participar da oficina percebi que estão em jogo, no próprio contexto da EAPE, abordagens discursivas diferentes para o trabalho com o tema da sexualidade. Com um viés mais biologizante e uso de estratégias didático-pedagógicas mais formais e tradicionais, o curso não pareceu inovador e nem encontrei no formador abertura para que eu participasse como cursista. Considero esse fechamento como importante dado de pesquisa, visto que as

¹² Alguns destes documentos possuem notas escritas à mão. Tratam-se de documentos que foram digitalizados por mim, por não haverem sido enviados por meio eletrônico e as notas eu tomava ao longo do curso.

formadoras do “Cine diversidade” me acolheram e contribuíram de maneira muito engajada para que esta pesquisa fosse realizada.

3.4.3 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A terceira e última etapa da proposta de triangulação de dados que costura esta pesquisa é a proposição de entrevistas semiestruturadas. Várias pessoas ao longo dos 2 anos de imersão mais ativa no campo demonstraram interesse, disponibilidade e abertura para a minha presença em campo, além de vontade de participar das entrevistas. Ao longo do ano de 2015 fui anotando o nome dessas pessoas e nossos contatos foram se cruzando. Em tempos de interações digitais, estas pessoas me adicionaram em seus perfis em redes sociais ou entraram em contato comigo por e-mail e no início do ano de 2016 enviei convites formais a 20 pessoas que conheci ao longo do trabalho com o Cine Diversidade para participarem das entrevistas que comporiam esta pesquisa.

Enviei o seguinte convite às pessoas que manifestaram interesse em colaborar:

Oi, NOME DA PESSOA CONVIDADA, tudo bem?

Estou entrando em contato, pois, conforme eu havia mencionado ano passado, estou iniciando a terceira etapa da minha pesquisa e gostaria de formalizar um convite para que você colabore!

Minha proposta consiste em uma entrevista breve, em especial que foque em questões relativas à docência, gênero e sexualidade. Como nos conhecemos no contexto das ações de formação promovidas pela SEEDF e esse é o foco principal da minha pesquisa, gostaria de poder contar com sua participação e colaboração.

A princípio, acho mais interessante nos encontrarmos presencialmente, assim podemos ter um bate papo para eu te esclarecer qualquer dúvida ou questão referente à pesquisa. Já antecipo que a pesquisa já foi aprovada eticamente tanto pela EAPE, quanto pelo conselho de ética da UnB e por uma banca de qualificação a qual fui submetida em dezembro de 2015. Seu nome e identidade, se você assim desejar, serão preservados e o sigilo de nosso encontro será guardado.

Aguardo seu retorno e aceite do convite, que estou enviando com muito carinho e contando com sua valiosa colaboração.

Caso você aceite, combinamos um horário para eu ir a seu encontro. Se for de sua vontade, podemos fazer a entrevista por telefone também.

Abraços afetuosos,

Carol

Das 20 pessoas que convidei, 8 me responderam positivamente e consegui de fato entrevistar apenas 4. Foi interessante que havia diversos perfis de pessoas, de diversas identidades de gênero, performances de gênero, sexualidade e histórias de vida as mais diversas, mas as 4 pessoas que aceitaram meu convite foram mulheres. Não descreverei quem são elas, pois na entrevista semiestruturada elas mesmas o fazem.

Propus um mesmo questionário para essas quatro mulheres que desempenham diferentes papéis e funções no quadro de funcionamento da Secretaria de Educação, visando a identificar quais as representações referentes às identidades de gênero e sexualidade e o papel que essas pessoas pensam cumprir essas temáticas no contexto da educação.

Level em conta, para a definição das questões que foram propostas para as colaboradoras da pesquisa, a importância da preparação e do planejamento das entrevistas, destacada por Gaskell (2002). Para o autor, devem-se considerar, antes de tudo, duas escolhas centrais: o que perguntar e a quem perguntar. Essas duas questões definem, por sua vez, a importância de um guia com perguntas semiestruturadas e de se manterem claros os critérios de seleção dos participantes.

3.4.3.1 O QUE PERGUNTAR?

Levando em consideração que utilizo o conceito de “entrevistas semiestruturadas” para a proposição de questionários, apresento abaixo um guia que usei para sugerir perguntas e tópicos pré-definidos e que contribuíram para a minha preparação e minha condução de um diálogo que eu tentei que fosse natural e casual, mas ao mesmo tempo adequado aos objetivos da pesquisa.

1. Apresente-se, por favor.
2. Conte-me de sua trajetória na Secretaria de Educação. (Caso não tenha feito em resposta ao tópico 1)
3. Você participou da construção do “Currículo em movimento”? Se sim, como?
4. Apresente um pouco das estratégias que você utiliza para colocar o “Currículo em Movimento”
5. Qual sua opinião sobre a inclusão de temáticas relativas a gênero e sexualidade nos documentos oficiais que regem a educação em nosso país?
6. Você já vivenciou em sala de aula experiências em que os conceitos de gênero e sexualidade foram importantes? Relate essas experiências.
7. Qual sua opinião sobre cursos e iniciativas de formação docente que abordem questões relativas a gênero e sexualidade no contexto escolar?
8. E pesquisas que envolvam estas temáticas: gênero, sexualidade e educação?
9. Há algo mais que você gostaria de acrescentar?

Quadro 3.1 *Questões para entrevista semiestruturada.*

Não senti a necessidade de aplicar um piloto, visto que as conversas foram naturais, não apresentaram problemas técnicos e fluíram de maneira a eu ter qualidade de dados que posteriormente eu analisei. Fiz questão de fazer pessoalmente a transcrição de todas as entrevistas e sinto que isto representou um ganho para a pesquisa, pois, conforme eu transcrevia as falas, conseguia me reconectar ao momento da entrevista e fazer uma pré-seleção que acabou resultando na divisão que propus no capítulo de análise dos dados das entrevistas. O que me guiou a dividir o capítulo da forma como ele foi dividido foi a recorrência e relevância de temas que apareceram nas quatro interações, bem como uma progressão analítica que senti que fazia sentido, visto que as quatro colaboradoras trouxeram pontos relevantes para as perguntas de pesquisa que lancei como problemas de investigação.

3.4.3.1 A QUEM PERGUNTAR?

A princípio a resposta a essa pergunta está dividida em duas: as pessoas protagonistas nos processos de formação e as pessoas que estavam em sala de aula atuando como professoras acabaram sendo os dois “grupos” a quem dirigir as perguntas. Duas das professoras que colaboraram eram formadoras, idealizadoras e propositoras do Cine Diversidade, então elas têm um olhar de quem oferta o curso, Rosalía e Emília. Estes nomes são nomes fictícios e eu decidi “batizar” as duas colaboradoras como Rosalía e Emília em homenagem à duas grandes escritoras do idioma galego, falado na Galícia, Espanha, local onde nasceram minha avó e avô paternos e que me acolheu durante minha estadia de doutorado sanduíche, quando concluí as análises presentes nesta tese. O idioma galego também através das vozes destas mulheres, grandes problematizadoras de questões sociais relativas a desigualdades, é um idioma minoritário, perseguido e que chegou a ser proibido na Espanha durante a ditadura franquista. Minha ligação afetiva com a Galícia e estas questões relativas a políticas de linguagem de alguma maneira, mesmo que não diretamente, estão sendo trazidas para esta tese e marco, com a escolha destes nomes, uma postura crítica com relação a outros temas que me são caros também. Rosalía e Emília são como as escritoras que lhe emprestam nome: mulheres fascinantes, porta-vozes de histórias e lutas que me inspiram e me auxiliam a seguir na luta pela diversidade, feministas e adiantadas de seus tempos, como feministas e adiantadas de seu tempo são as colaboradoras desta pesquisa

Quitéria Silvério e María Caride são minhas avós maternas, ambas migrantes e donas de histórias de vida que me fascinam, exemplos de força e de um poder feminino que me inspiram. As homenageio batizando Quitéria e María, duas professoras da rede pública de ensino do

Distrito Federal que conheci na condição de cursistas e colegas do Cine Diversidade, mulheres igualmente únicas e donas de histórias e sensibilidade que também me fascinam e inspiram.

Estas quatro mulheres foram fundamentais na condução de meu trabalho de campo, pois desde o primeiro contato com a EAPE mostraram abertura e disposição para colaborarem com a pesquisa, me permitindo participar dos cursos de formação, me convidando a participar e apresentar trabalhos na Semana da Diversidade e me fornecendo meios para que a inserção em campo ocorresse de forma natural. Penso que tenho quantidade e, com certeza, uma qualidade enorme de material de análise que elas gentilmente cederam para compor parte da pesquisa e estou certa de que as coisas que elas dizem carregam muito mais significado para esta tese do que qualquer teoria me possibilitaria analisar.

Havia uma intenção de minha parte de conduzir entrevistas em Regionais de Ensino e Centros de Ensino com outras atrizes e atores sociais, não só pessoas que faziam parte da formação em diversidade ofertada na Eape. Acabei não formalizando minha permanência em campo em outros locais que não a Eape por dois motivos:

1. As coordenações que eu procurei (5, no total) relataram que minha presença em campo poderia ser questionada e negada por alguns docentes que são contrários (e foi dito desta forma, no masculino e se referindo a professores homens) ao ensino de temáticas relativas a gênero e sexualidade no contexto destas escolas.
2. As coordenações que procurei também disseram que não estavam interessadas em colaborar com pesquisas acadêmicas em suas unidades.

No capítulo de análises de minha atuação em campo analiso questões relativas ao desconforto manifestado pelo fato de eu ser “lá da academia”. O primeiro ponto, referente ao temor quanto à minha presença em campo acabou sendo algo recorrente quando eu tentei iniciar meu campo nas escolas e foi o que de fato me fez rever meus planos de pesquisa. Em todos os cursos que frequentei a frequência era majoritariamente de pessoas interessadas nos temas, sendo que algumas se declararam militantes das causas LGBT’s ou pessoas que possuíam interesse pelo debate. Isso representa, em alguma medida, que as pessoas que não possuem interesse pelo tema e que, ao contrário, possuem repulsa, aversão ou são contrárias a ele não estavam nesses locais que eu frequentei, daí a necessidade que eu senti de expandir o campo para outros locais e insistir em frequentar escolas onde a temática é pouco ou não é trabalhada. Fracassei na tentativa de incorporar outras vozes, as contrárias ao que proponho, mas vejo isso como um reflexo dos tempos conservadores que estamos vivendo, no qual as pessoas se negam

a afirmar suas convicções ou veem pesquisas como a que eu desenvolvi como forte ameaça à moral ou a uma forma de impor uma moral anti-hegemônica, o que tem sido chamado equivocadamente de “ideologia de gênero”. Abordarei estes aspectos mais detalhadamente no capítulo que contém as análises de campo.

De todas as formas, as vozes dessas pessoas, suas representações discordantes e ações aparecem constantemente na vivência de campo, nos relatos das entrevistas, no conteúdo dos filmes que assistimos no “Cine”, enfim, mesmo que em discurso indireto, creio que consegui acessar aquilo que chamo de vozes discordantes e que de alguma maneira, dentro de uma luta hegemônica, representam uma hegemonia de pensamento heteroterrorista.

CAPÍTULO 4 ANÁLISES SÓCIO DISCURSIVAS DE DOIS DOCUMENTOS OFICIAIS

No presente capítulo pretendo apresentar a primeira parte dos dados que compõem esta pesquisa bem como a leitura analítica que proponho para eles. Serão analisados dois textos jurídicos que são marcos importantes na inscrição de temáticas relativas a sexualidade e gênero nas pautas da Educação no contexto pesquisado: Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF.

Quais são e o que dizem esses documentos oficiais sobre a Educação no Brasil? A que cadeia de gêneros esses textos pertencem? Quais as ideologias e discursos presentes nesses textos? Eles dialogam ou divergem de alguma forma? Em que eles podem ser úteis para uma prática docente pautada por Direitos Humanos, crítica e emancipatória? Essas questões me inquietavam e me motivaram a propor esta pesquisa e serão parcialmente contempladas nestas análises, uma vez que o que decorre desta pesquisa é uma leitura parcial e subjetiva, ainda que científica por se tratar de explanação de dados e não mera descrição ou interpretação, havendo muitos pontos que podem ser questionados, problematizados e explanados por outras pesquisas que dialoguem com o tema. Tomando por base Ramalho e Resende (2011, p.105) que por sua vez partem de Fairclough (2003, p.14), parto do princípio da profundidade ontológica que serve de aporte para este trabalho de análise. Segundo o princípio, entende-se que o trabalho de descrição e interpretação de conexões entre linguagem e sociedade não pode ser feito, de maneira satisfatória, apenas com base em análises de textos. Como a realidade não pode ser reduzida ao empírico, ou seja, nosso conhecimento sobre ela, que é contingente, mutável e parcial, também “não devemos presumir que a realidade de textos seja exaurida por nosso conhecimento sobre eles” (FAIRCLOUGH, 2003, *apud* RESENDE e RAMALHO, 2011). Desta forma, não há análises textuais ‘completas’, ‘definitivas’, ‘objetivas’ ou ‘imparciais’, visto que as análises são inevitavelmente seletivas e pesquisas são feitas de escolhas que acabam por serem conduzidas e planejadas para fins específicos, havendo, também, a possibilidade de mudança em sua condução. É importante salientar que uma das facetas da construção dos significados sociais das representações de gênero e sexualidade no contexto da educação é através dessas normativas, fazendo-se necessário compreender a relação que estas representações estabelecem com os eventos e práticas sociais associadas ao tema.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Do ponto de vista dos eventos sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais situam-se no campo dos textos normativos que compõem uma cadeia de textos que organizam e estabelecem os parâmetros para a educação no Brasil. Trata-se de um gênero de governança visto que “são gêneros associados a redes de práticas sociais que são especializadas em regular e controlar outras práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003), neste caso, as práticas pedagógicas. Segundo Vianna e Unbehaun (2004), desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, vários esforços têm sido feitos no sentido de sugerir através de instrumentos jurídicos reformas e mudanças na educação básica. Dentre estas reformas, destaco a promulgação do texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, de 1996, e o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN’s), o qual será analisado¹³.

Os dois textos anteriores, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases, não fazem menção às questões relativas a gênero e sexualidade. São justamente os PCN’s que marcam a introdução do tema, através da inclusão de cadernos com temas transversais, entre os quais, a Orientação Sexual.

Ainda segundo Vianna e Unbehaun (2004), os PCN’s são o primeiro texto jurídico na ordem de textos normativos que regulam a educação no Brasil a desvelarem a questão de gênero. No entanto, a questão é desvelada, ainda de maneira sutil e tímida, mas não aprofundada, restrita a uma visão binária e, por vezes, essencialista. É inovadora a inclusão como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania e de temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social. Ao longo da introdução do texto, há menções a questões de gênero como a comparação do tempo médio de estudos de meninos e meninas e um uso equivocado do termo gênero ao invés do termo sexo, como exemplificado a seguir :

Exemplo 1

¹³ Será analisado somente o PCN relativo ao ensino fundamental, particularmente o volume 10, dedicado aos temas transversais, no qual o tema “sexualidade” está em evidência.

Tabela 1: Número médio de anos de estudos; Brasil 1960 a 1990

	1960	1970	1980	1990
Gênero				
Mulher	1,9	2,2	3,5	4,9
Homem	2,4	2,6	3,9	5,1
Cor				
Preto	0,9	...	2,1	3,3
Pardo	1,1	...	2,4	3,6
Branco	2,7	...	4,5	5,9
Amarelo	2,9	...	6,4	8,6
Regiões				
Nordeste	1,1	1,3	2,2	3,3
Norte/Centro-Oeste	2,7	0,9	4	...
Sul	2,4	2,7	3,9	5,1
Sudeste	2,7	3,2	4,4	5,7

Fonte: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano no Brasil, 1996; PNUD/PEA, Brasília, 1996.

Brasil (1997, v.1, p. 21).

O documento também destaca que “as adaptações curriculares previstas nos níveis de concretização apontam a necessidade de adequar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a atender a diversidade existente no País” (Brasil, 1997, v.1, p. 63), e enfatiza a importância de docentes interferirem na organização de discentes em formação de grupos de trabalho sem se basear em questões de “gênero”. Essas são as pequenas menções feitas a “gênero” no texto introdutório:

Exemplo 2

O estabelecimento de condições adequadas para a interação não pode estar pautado somente em questões cognitivas. Os aspectos emocionais e afetivos são tão relevantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer. A afetividade, o grau de aceitação ou rejeição, a competitividade e o ritmo de produção estabelecidos em um grupo interferem diretamente na produção do trabalho. (...)

A participação de um aluno muitas vezes varia em função do grupo em que está inserido. A organização dos alunos em grupos de trabalho influencia o processo de ensino e aprendizagem, e pode ser otimizada quando o professor interfere na organização dos grupos. *Organizar por ordem alfabética ou por idade não é a mesma coisa que organizar por gênero ou por capacidades específicas; por isso é importante que o professor discuta e decida os critérios de agrupamento dos alunos. Por exemplo: desempenho diferenciado ou próximo, equilíbrio entre meninos e meninas, afinidades para o trabalho e afetividade, possibilidade de cooperação, ritmo de trabalho, etc.* (Brasil, 1997, v.1, p. 64).

4.1.2 SELEÇÃO LEXICAL

A menção a *gênero* só volta a aparecer no caderno destinado aos “Temas Transversais”. Aqui a seleção lexical revela as possibilidades e os constrangimentos dos agenciamentos sociais para construir o “saber” legitimado e regulador sobre *gênero* e *sexualidade* no discurso pedagógico. Nos PCN, a Orientação Sexual poderia figurar como um tema pilar, fundador,

marco, mas tratou-se de atribuir-lhe o caráter de transversalidade, o que mitiga a centralidade do trabalho com o tema. Nas orientações para o tratamento dos temas transversais – Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – não há menção significativa a “sexualidade e “gênero”; somente quando se referem a este último tema transversal, Orientação Sexual, é que o conceito de *gênero* é, de fato, explorado. Não mencionamos aqui o tema transversal *Trabalho e Consumo* pelo fato de estar em elaboração à época da publicação, mas que, também, é um tema merecedor de discussão mais aprofundada e articulada com o tema da sexualidade e das relações de gênero para dar subsídios ao trabalho com a temática nas escolas.

No volume 8 dos PCN's são apresentados os temas transversais e propostos três eixos para o trabalho com o tema Orientação Sexual: "Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids" (BRASIL, 1997, v.8, p.31-34).

Exemplo 3

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. (...) Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (...) A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens. (BRASIL, 1997, v.8, p. 28)¹⁴.

Embora o documento deixe claro, nessa Apresentação, que a “discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (PCN, v.8, p.35), ”, e que tem como objetivo “transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (Brasil, 1997, v.8, p. 28), havendo nessa afirmação com o discurso dos direitos humanos e sexuais, da abordagem emancipatória e das questões políticas de mudança de situações de opressão, em especial das mulheres, há um apagamento de outros sujeitos que o termo “gênero” poderia abarcar, como as pessoas LGBT.

¹⁴ Os elementos em análise nos exemplos do texto receberam itálicos meus.

Nos processos de lexicalização e nos arranjos das relações semânticas que são estabelecidas entre as palavras selecionadas para compor o texto, como as relações de substituição, oposição, complementação, equivalência, nota-se que, ao colocar as questões de gênero junto com estudos do “Corpo humano” e “Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids”, o documento tende a manter associação “gênero” e “doença”, disseminando e legitimando discursos hegemônicos biológico-higienistas e terapêuticos, como retomaremos adiante.

O conceito de *gênero* só será definido no volume 10 do documento. O volume está dividido em dois: *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. O segundo, *Orientação Sexual*, está também dividido em: *reflexões sobre sexualidade na infância e adolescência e a pertinência do tema nas relações escolares*, e *Objetivos gerais para o ensino fundamental*. É nesta parte que são apresentados os três blocos de trabalho: *Corpo: Matriz da sexualidade; Relações de Gênero; Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids*. Aqui, é pertinente analisar como os atores sociais envolvidos são representados (ou suprimidos) no documento.

4.1.3A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS

Fiz a opção por analisar especificamente um trecho deste volume, o da Justificativa, por se tratar de uma parte fundamental na apresentação do tema e para a delimitação de quais atores sociais são referidos no documento, como cada ator social é representado e quais as representações associadas ao conceito de sexualidade.

Apresentarei, primeiramente, a análise de quais os atores sociais que são representados no texto e como esses atores são representados e avaliados. Há, no texto completo do volume 10 dos PCN uma exclusão dos sujeitos que não respeitam à heteronormatividade. Não há menção às vivências sexuais que não as heteronormativas, nem mesmo colocadas em segundo plano. As exclusões são caracterizadas por não deixarem marcas na representação, quer seja dos atores ou de suas atividades. Não há menção a vivências sexuais que não as heteronormativas, nem mesmo colocadas em segundo plano.

Os primeiros atores que são identificados são os movimentos sociais, que teriam proposto uma abertura política para repensar o papel da escola.

Exemplo 4

A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados.

(Brasil, 1997, v. 10, p. 291)

O segundo ator social, que é apresentado de modo genralista, é a escola. Há uma série de relações de substituição presentes no texto, que em algumas passagens se refere à escola (de forma generalista), outras a “educadores”, “rede pública e privada de ensino”. Essa generalização é uma estratégia textual que essencializa e homogeniza a escola como um todo sem partes, que agiria de forma coesa e sem particularidades. A generalização é caracterizada pela representação dos atores sociais como classes de pessoas e, neste texto, tem potencial de sentido para essencializar e homogeneizar a escola como um todo, que agiria de forma coesa e sem particularidades, a partir do que regulamenta o documento. Em um contexto como o brasileiro, país de riqueza e pluralidade culturais vastas, com diversas peculiaridades sociais, como bem ressalva o documento, não é possível falar em “escola” como um todo homogêneo.

Ao mesmo tempo, por se tratar de um texto regulamentador de currículos e programas locais, que se pretende amplo e que estabeleça um diálogo com a sociedade, compreende-se esse tipo de convenção do gênero discursivo de governança, ou seja dos gêneros associados a redes de práticas sociais especializadas em regular e controlar outras práticas sociais (Fairclough, 2003). O que poderia avançar, penso, em formulações futuras, seria uma abertura dialógica maior para a aceitação e reconhecimento de diferença, e não a suspensão, ocultamento ou supressão de diferenças (FAIRCLOUGH, 2003).

Assim, o texto pode sugerir que “a escola” teria sido até o momento responsável por reprimir, ignorar e ocultar a sexualidade (Exemplos 5 e 7, a seguir), e o trabalho com o tema só seria importante por conta do aumento dos registros dos casos de “gravidez indesejada entre adolescentes e do risco de contaminação pelo vírus da Aids”; quando é afirmado, dentre outros exemplos, que a “a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS) entre os jovens.”:

Exemplo 5

A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids1) entre os jovens. Antes, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre o assunto em casa. (Brasil, 1997, v. 10, p. 291).

Aqui a sexualidade e sua importância são associadas a fatores não desejáveis, como a contaminação pelo vírus da Aids, estabelecendo, em algum nível, relação de causalidade entre *sexualidade* e *doença*, não levando efetivamente a cabo a proposta do processo de intervenção pedagógica que contemple também as dimensões da autossatisfação, a sociológica e a psicológica:

Exemplo 6

Tal intervenção [da escola] ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. (...) O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. (BRASIL, 1997, v.8, p. 28).

A escola também tende a ser representada principalmente como a instituição social que solicita que os alunos “deixem a sexualidade do lado de fora”. Ou seja, a escola é avaliada no documento como instituição social responsável por justificar a exclusão do tema nos currículos existentes até então. Ela aparece, pois, como um ator antagonista, responsável pelo processo que pretende mudar.

Já a família, o terceiro ator social em jogo no texto, é avaliada positivamente, por “reivindicar a orientação sexual nas escolas”. A seleção lexical estabelece uma relação de sinonímia entre o termo “família” e “pais”. Há uma discussão em curso atualmente no Congresso Nacional para a definição do que vem a ser *família*, a que a Constituição Federal faz menção em seu artigo 226 (BRASIL, 1988). No entanto, a relação de sinonímia apresentada pelo texto revela *pais* e *família* como equivalentes, não incluindo ainda discussão da possibilidade de famílias com composição diferente do que é estabelecido pelo discurso moral-tradicionista. Isso, até o momento seria o “impensável”, pelas regras distributivas de Bernstein (1996), no controle simbólico do que é considerado conhecimento legítimo ou não.

A “família” é representada, por ativação, como força ativa e dinâmica na atividade de “realizar a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam sobre isso”:

Exemplo 7

As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância. (BRASIL, 1997, v. 10, p. 291).

Além disso, há um processo de possessivização que reforça a representação de que crianças e jovens são “posses” da família, seres passivos que apenas apreendem o significado da sexualidade sem, de fato, serem sujeitos ativos que a vivenciam e lhe dão significado de forma ativa e autônoma, representados no documento principalmente como sujeitos generalizados e passivos no processo de constituição inter-subjetiva de sua sexualidade.

O texto faz, assim, menção a um discurso muito recorrente no contexto de cultura brasileira, da separação do espaço público e do espaço privado, sendo o primeiro o domínio da política, do Estado e das atividades mais elaboradas, e o segundo, o local, da cordialidade, do afeto e da família (HOLANDA, 1995). A família seria autorizada, segundo este discurso mais moral-tradicionista, a tratar de forma privada e sem intervenção da esfera pública do “cuidado” (e não a “cidadania/corporcidadania” na relação público-privado, discutidas no capítulo 02) com educação de crianças e jovens. Este discurso tem potencial para autorizar, pois, entre outras coisas, violências que são cometidas diariamente com relação à sexualidade de pessoas em processo de formação. Violências psicológicas, violências patrimoniais, violências físicas, violências simbólicas, enfim, o documento, ao não confrontar a autoridade da família e legitimar a sua ação na esfera privada, também autoriza a família a agir como lhe convier no trato da sexualidade de “suas” crianças e jovens. Isso pode vir a ser relido, de forma a aprofundar a discussão proposta no documento sobre “o reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola” (Brasil, 1997, v.8, p. 28), tal como ilustrado no exemplo 6.

No texto de Justificativa chama a atenção a alta recorrência da palavra “Sexualidade” (14 ocorrências) contra nenhuma ocorrência da palavra “gênero”, como retomaremos a seguir. Ao termo “Sexualidade” são associados diferentes atributos: primeiro, o documento afirma ser um tema considerado importante na formação global do indivíduo, mas não afirma para quem o tema é importante. Ainda, define que a sexualidade “aflora” em todas as faixas etárias (exemplo

7). Essa seleção lexical metafórica representa a sexualidade como algo natural, inerente à espécie humana, ideia que é contrariada posteriormente no texto. Há, portanto, uma naturalização por meio da biologização-higienista da sexualidade. Em pesquisa conduzida por Paz (2014), também conduzida no contexto da Secretaria de Educação do DF, há uma interessante discussão sobre o uso do termo “alforar” por professoras em contexto de formação, juntamente corroborando esta análise de que o termo é usado para representar a sexualidade como algo meramente natural e biológico. Em seguida, a mídia é apresentada como mais um ator social relevante, com força ativa e dinâmica:

Exemplo 8

A mídia, nas suas múltiplas manifestações, e com muita força, assume relevante papel, ajudando a moldar visões e comportamentos. *Ela veicula imagens eróticas, que estimulam crianças e adolescentes, incrementando a ansiedade e alimentando fantasias sexuais.* Também informa, veicula campanhas educativas, que nem sempre são dirigidas e adequadas a esse público. Muitas vezes também moraliza e reforça preconceitos. *Ao ser elaborada por crianças e adolescentes, essa mescla de mensagens pode acabar produzindo conceitos e explicações tanto errôneos quanto fantasiosos.* (BRASIL, 1997, v. 10, p. 292).

Aqui há um conflito com a representação anterior do termo sexualidade, que foi apresentado como algo que “aflora” em todas as idades, natural, pois. Se é natural, por que haveria de existir um vocabulário autorizado a falar no tema? Há um pressuposto de que existiriam duas sexualidades: a da criança, que não deve ser erotizada e fantasiosa, e a do adulto, que poderia ser. A mídia é representada como um ator antagonista contra o qual a escola teria que lutar, para “corrigir” (já que “errôneos”) os conceitos, as explicações e as condutas “desviantes” em relação à sexualidade. Há uma atribuição de culpa e responsabilidade a outras instituições sociais, neste caso a mídia, e uma desresponsabilização consequente da escola.

A sexualidade, quando recontextualizada no contexto escolar, passa a ser representada/ressignificada no texto como “orientação sexual”. Neste momento, vários discursos higienizadores e biologizantes são acionados para legitimar a necessidade de incluir a temática no currículo escolar. A sexualidade, afirma-se, estaria ligada à “vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar” e o trabalho com a “Orientação Sexual” articula-se com a “promoção da saúde”:

Exemplo 9

Se a escola deseja ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário reconhecer que desempenha um papel importante na educação para uma *sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar* e que englobe as diversas dimensões do ser humano. *O trabalho sistemático de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, também, com a promoção da saúde das crianças, dos adolescentes e dos jovens.* A existência desse trabalho possibilita a realização de ações preventivas das doenças sexualmente transmissíveis/Aids de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre esse assunto. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para favorecer a adoção de comportamentos preventivos. (Brasil, 1997, v. 10, p. 293).

Como aprofundarei adiante, os discursos sobre a sexualidade são hibridizados com os da promoção da saúde para a criação de um novo discurso, o da necessidade da educação no tema “Orientação Sexual” em pauta. Há apresentação do discurso legitimador da autoridade científica com uso de generalização em “diversos estudos” e o reiterado uso do termo *prevenção* e derivados (condutas preventivas e comportamentos preventivos), ou seja, associa-se a sexualidade à prevenção de doenças e de “comportamentos indesejados”, desestabilizando, novamente, o conceito da sexualidade como algo natural, mas suspendendo o debate sobre implicações das relações de gênero na vida social, a exemplo de padrões sexuais e comportamentais que contrariam a heteronormatividade.

No tópico de Orientação Sexual a temática de gênero ganha relevo. Assumem-se como objetivos “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (Brasil, 1997, v.10, p. 144-6). Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (Brasil, 1997, v.10, p.145).

No entanto, como resultado da dinâmica social, de suas possibilidades e constrangimentos, a estratégia discursiva adotada pelo documento é a de binarizar o conceito de gênero, privilegiando as identidades masculina e feminina somente, como identidades gerais, homogêneas e aceitas como identidades padrão no processo educacional. Ou seja, o trabalho com gênero e sexualidade estaria, assim restrito ao âmbito das relações heterossexistas e

heteronormativas, excluindo-se, pois, as diversidades de identidades que emergem nas relações sociais, o que um futuro texto oficial que norteia os parâmetros da educação em nosso país poderia fazer diferente.

4.1.4 SELEÇÃO LEXICAL E RELAÇÕES SEMÂNTICAS DAS CO-OCORRÊNCIAS DE PALAVRAS

A palavra “sexualidade”, como mencionado na subseção anterior, é bastante recorrente ao longo do documento. Partirei das categorias já discutidas, propostas por Pardo Abril (2007) e Fairclough (2003), da seleção lexical e das relações semânticas de co-ocorrência para explicar os sentidos construídos para a palavra na construção do discurso instrucional e regulador dos PCN.

Retomando brevemente, segundo Fairclough (2003, p. 213), relações semânticas de co-ocorrência (*collocations*, no original) são padrões mais ou menos habituais de co-ocorrência entre palavras. O autor aponta como exemplo no inglês o termo “*poor old*”, que é uma combinação frequente de duas palavras que assumem um significado e é mais frequente que “*poor young*”, por exemplo. Os estudos desses padrões, afirma, são bem consolidados em pesquisas de *corpus*, em especial os que trabalham com uma extensão grande de corpora de textos, como é o nosso caso, a despeito do recorte dos dados necessário aqui. Auxiliam, conforme apontado por Pardo Abril, “a explicar os modelos de contexto, já que as expressões predecessoras e sucessoras portam conhecimento sociocultural, crenças, opiniões e emoções sobre o que se representa, e, nessa medida, permitem reconhecer relações entre discurso e os condicionamentos sociais” que determinam o tema em foco. Vejamos a análise da ocorrência da palavra “sexualidade” e os co-textos a ela associados nos PCN:

Tabela 4.1 - Ocorrências da palavra “sexualidade”, no Caderno 10 dos PCN – Orientação sexual, quantificados em NVivo

Palavra	Extensão	Contagem	Percentual ponderado (%)	Palavras similares
sexualidade	11	100	1,09	sexualidad, sexualidade
sexual	6	79	0,86	sexual
alunos	6	70	0,76	aluno, alunos
escola	6	62	0,67	escola, escolas
corpo	5	59	0,64	corpo
orientação	10	58	0,63	orientação
crianças	8	57	0,62	criança, crianças
trabalho	8	49	0,53	trabalho, trabalhos
questões	8	41	0,45	questões
professor	9	39	0,42	professor, professores
conteúdos	9	36	0,39	conteúdo, conteúdos
diferentes	10	36	0,39	diferente, diferentes
aids	4	32	0,35	aids
respeito	8	30	0,33	respeito
informações	11	28	0,30	informações
relação	7	28	0,30	relação
sexo	4	26	0,28	sexo, sexos
comportamentos	14	23	0,25	comportamento, comportamentos
educação	8	23	0,25	educação
espaço	6	22	0,24	espaço
manifestações	13	22	0,24	manifestações
doenças	7	20	0,22	doença, doenças
humano	6	20	0,22	humano, humanos
relações	8	20	0,22	relações
desenvolvimento	15	19	0,21	desenvolvimento
mulheres	8	19	0,21	mulher, mulheres
educador	8	18	0,20	educador, educadores
gênero	6	18	0,20	gênero, gêneros
vida	4	18	0,20	vida
conhecimento	12	17	0,18	conhecimento, conhecimentos

Na Tabela 1, vemos a alta recorrência da palavra “sexualidade” no documento. Foi feita uma varredura em todo documento e, entre as 30 palavras mais frequentes, a com maior percentual foi “sexualidade”. Ao analisar os demais termos, percebemos que orientação, AIDS e doenças também tiveram uma frequência alta, o que reforça nossa discussão anterior sobre a associação do discurso referente à sexualidade com um discurso médico biologizante e de associação do termo com aspectos de cuidados biológicos do corpo.

Lembramos, com Pardo Abril (2013), que é importante observar as listas de frequências de palavras, pois a aparição das unidades léxicas revelam muito sobre os processos de construção de sentido e estabilização de significados. As altas frequências revelam as informações que querem ser colocadas como tema, que estão em evidência, justamente por serem o objeto a ser colocado em agenda. No caso dos PCN, aquilo que é colocado em evidência e em torno do qual se deseja constituir consenso é a *sexualidade*, e não as relações de gênero, por exemplo. As baixas frequências revelam aquilo que será invisibilizado e que não será colocado em pauta, como é o caso do conceito de “gênero”, como ilustramos no levantamento da Tabela 2:

Tabela 4.2 - Frequências no *corpus* do Caderno 10 dos PCN – Orientação sexual

Alta Frequência		Baixa Frequência	
Unidade Léxica	Frequência	Unidade Léxica	Frequência
Sexualidade	100	Mulheres	19
Sexual	79	Educador	18
Alunos	70	Gênero	18
Escola	62	Vida	18
Corpo	59	Conhecimento	17

Uma vez identificada como a palavra com maior ocorrência no documento, é relevante observar quais são os co-textos predecessores e sucessores que circundam essa unidade léxica de alta frequência, uma vez que esses co-textos contribuem para configurar os sentidos que as unidades léxicas vão assumindo ao longo do documento. A seguir, apresentamos um quadro com todos os co-textos associados à palavra “sexualidade”, no trecho do *corpus* que estamos ilustrando:

Quadro 4.2 – Co-ocorrências da unidade léxica “sexualidade” na Justificativa para o tema transversal Orientação sexual, Caderno 10 dos PCN

Ao tratar do tema Orientação Sexual, busca-se considerar a	Sexualidade	como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano.
O tratamento da	sexualidade	nas séries iniciais visa permitir ao aluno encontrar na escola um espaço de informação e de formação, no que diz respeito às questões referentes ao seu momento de desenvolvimento e às questões que o ambiente coloca.
A discussão sobre a inclusão da temática da	Sexualidade	no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo.
A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da	Sexualidade	nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS1) entre os jovens.
As manifestações de	Sexualidade	afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola.
O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à	Sexualidade	que a criança apreende.

Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua	Sexualidade	na infância.
Há programas jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a	sexualidade,	veiculando informações dirigidas a um público adulto.
As crianças também os assistem, mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a	sexualidade.	
Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a	Sexualidade	no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles.
Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua	Sexualidade	fora dela.
Há também a presença clara da	sexualidade	dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos.
Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da	sexualidade	são questões muito significativas para a subjetividade na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber.
Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma	sexualidade	ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto.
As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria	sexualidade	ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

Nota-se nos dados a criação de uma rede conceitual (PARDO ABRIL, 2013) organizada como uma narrativa sócio-histórica sobre o que vem a se constituir como “sexualidade” no discurso de governança pedagógico dos PCN, que se limita aos discursos biológico-higienista, moral-tradicionista e terapêutico, que, desejavelmente, não inclui o discurso religioso-radical mas que ainda não toma como efetiva e legítima a abertura para o discurso dos direitos humanos, dos direitos sexuais e da abordagem emancipatória e *queer*.

Os termos antecessores revelam quais são as principais ações que se desenvolvem em torno da sexualidade: “tratar”, “incluir” e “discutir”. Todas, inclusive, aparecem no texto sob a forma das nominalizações: “tratamento”, “discussão” e “inclusão”, revelando o baixo comprometimento com um valor de verdade na ação na construção deste discurso. Os termos “construir” e “construção” também são usados, além de “demanda”. A partir dessa construção

semântica básica (PARDO ABRIL, 2013), percebe-se que se elaboram esquemas fundacionais expressos como uma equação em que o objeto representado é definido por um conjunto de categorias, de conceitos e de relações. Isso implica que a sexualidade, segundo o documento, deve ser tratada, discutida e incluída por um ator invisibilizado e, por estar em construção, não é algo materializável, ou seja, há uma estratégia de fragmentação deste objeto que demanda algo sem que saibamos a quem esta demanda é orientada.

Os elementos sucessores confirmam a análise de que a sexualidade estaria relacionada a fenômenos naturais e biológicos, já que é representada como algo que aflora” e que é “apreendido” de forma natural. A palavra “sexualidade” é frequentemente substituída por “Orientação Sexual”. A palavra “sexual” é a segunda de maior recorrência no documento. Em algumas passagens do documento, o termo “sexual” não é usado em co-ocorrência com o termo “orientação”, como são os casos de “contato”, “abuso”, “educação”, “relacionamento”, “prazer”, “violência”, que, em algumas ocorrências, relacionam sexualidade a atributos negativos, indesejáveis no contexto social ou escolar. A seguir, tal como foi ilustrado com o conceito de “sexualidade”, apresentamos um quadro com os co-textos do termo “Orientação Sexual”:

Quadro 4.3 – Co-ocorrências do termo “Orientação sexual” na Justificativa para o tema transversal Orientação sexual, Caderno 10 dos PCN

Ao tratar do tema	Orientação Sexual	busca-se considerar a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa desde cedo no ser humano
A primeira parte deste documento justifica a importância de se incluir	Orientação Sexual	como tema transversal nos currículos, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador e da escola, descrevendo, para tanto, as referências necessárias a melhor atuação educacional ao se tratar do assunto, trabalho que se diferencia do tratamento da questão no ambiente familiar.
A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a	orientação sexual	nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa.
Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de	Orientação Sexual	nos currículos escolares.
O trabalho sistemático e sistematizado de	Orientação Sexual	dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes.
O trabalho de	Orientação Sexual	também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso

		sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.
--	--	--

Há uma tendência em todo o documento das palavras “Orientação” e “sexual” co-ocorrerem, ou seja, aparecerem juntas. Desta forma, elas constroem juntas um padrão gramatical que compõe um significado. Analisando a carga semântica de cada um dos termos, separadamente, sugere-se que o fator sexual estaria sempre associado à orientação ou escolha do sujeito. Aqui, os termos antecessores revelam quais são as principais ações que se desenvolvem em torno da Orientação Sexual: novamente “tratar”, “incluir” e “reivindicar”. O termo “trabalho”, no entanto, é novo, e revela uma rede conceitual criada ao redor de “Orientação Sexual” com caráter mais formal, de um trabalho a ser desenvolvido em um local bem delimitado: a escola. O termo “escola” é um locativo predecessor usado reiteradas vezes, além de “currículo”, “currículo escolar”. Diferentemente da “sexualidade” realizada em diversos locais e por diversos atores, a “Orientação Sexual” pertence ao campo escolar e curricular, sendo matéria reivindicada como tema curricular a ser “trabalhado” nos currículos e em sala de aula.

Dessa forma, o documento tece uma legitimação da sexualidade, que passa, então, a ser recontextualizada no discurso pedagógico como “Orientação sexual”, representando, portanto, um discurso particular sobre como a sexualidade deve ser transformada em prática pedagógica no contexto da escola, com inclinação mais restrita ao conhecimento legitimado biológico-higienista e terapêutico e à abordagem moral-tradicionista.

O texto, utiliza-se da estratégia da contrastividade para afirmar que a sexualidade é ignorada, ocultada e reprimida pelos profissionais da escola, em contraste à família, que sempre, mesmo que não fale sobre o assunto, ou independente do que faça, “realiza a educação de suas crianças e jovens”. Ao contrastar e opor família e escola, o texto cria antagonismos e, ao invés do que era de se esperar, reforça um caráter negativo da escola, coloca-a como antagonista no processo de formação de crianças e jovens, ao passo que autoriza a família e coloca-a como protagonista do referido processo elaborando uma “relação dialógica ou polêmica entre seus ‘próprios’ discursos e outros discursos” (FAIRCLOUGH, 2003). Adiante, no texto, é afirmado que a escola “realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que alunos deixem sua sexualidade de fora dela”, mas ela sempre “intervém” seja quando “proíbe ou permite”, quando “opta” por informar os pais sobre as manifestações dos filhos a “depende dos profissionais que estão

envolvidos naquele momento”. Neste trecho, há uma forte atribuição de responsabilidade para a subjetividade das pessoas envolvidas no processo e uma pressuposição de que a escola se omite numa tomada de posição.

Ainda segundo o documento, a sexualidade “aflora” em todas as faixas etárias. Essa escolha lexical e o uso de metáfora conceptual revela que a sexualidade seria algo natural, inerente à espécie humana, ideia que será contrariada posteriormente no texto. Em seguida à família, a mídia será apresentada como mais um ator social relevante. A criança novamente é representada como um ator passivo, que sofreria influencia “de livros, escolas, pessoas não pertencentes à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia”. Aqui o marcador temporal que também carrega uma marca de avaliatividade negativa “nos dias de hoje” é importante, pois visa a situar os dias de hoje como diferentes de outras épocas, mais difíceis no que se refere à sexualidade, discurso que Foucault se refere como “hipótese repressiva” (FOUCAULT, 1977).

O texto, novamente por meio de uma declaração assertiva, afirma que a “TV veicula propaganda, filmes e novelas intensamente erotizados. Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança.”. Tais afirmações situam a mídia como um ator que gera ansiedade e excitação nas crianças, algo que não deveria acontecer, além de pressupor que crianças não deveriam ter suas fantasias e curiosidades saciadas. Em seguida, afirma que programas e campanhas “enfocam” a sexualidade em campanhas de prevenção à AIDS, mas que as crianças não seriam capazes de compreender tais conteúdos, que contém explicações errôneas e fantasiosas sobre a sexualidade. Ou seja, ao termo sexualidade, são associados atributos como errônea, erotização e fantasia, todos atributos avaliados negativamente, visto que são representados como indesejáveis para as crianças. Aqui há uma contradição com a representação anterior do termo sexualidade, que foi apresentado como algo que “aflora” em todas as idades, natural, pois. Se é natural, por que haveria de existir um vocabulário autorizado a falar no tema? Há um pressuposto de que existiriam duas sexualidades: a da criança, que não deve ser erotizada e fantasiosa, e a do adulto, que poderia ser. Também se pressupõe uma relação de sinonímia entre o termo sexualidade e o termo sexo. Ao optar por não diferenciar os dois termos, o texto provoca a interpretação de que a sexualidade é um campo complexo de compreensão e confunde quem lê. Aqui também a mídia é representada como um ator antagonista contra o qual a escola teria que lutar.

O ator social “crianças e jovens” é então reelaborado como “aluno”. Ele é sujeito ativo que traz as questões para a escola, sujeito passivo, mas que tem como dever desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa. A crítica aqui é quanto a essa passividade da escola, que é

colocada como uma instituição que não teria controle ou responsabilidade por aquilo que é trazido, visto que “nos dias atuais” não há controle daquilo que as crianças e jovens têm acesso fora da escola.

A sexualidade, quando situada no contexto escolar, passa a ser renomeada no texto como “orientação sexual”. Neste momento, vários discursos higienizadores e biologizantes são acionados em nome de legitimar a necessidade de incluir a temática no currículo escolar. A sexualidade, afirma-se, estaria ligada à “vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar” e o trabalho com a “Orientação Sexual” articula-se com a “promoção da saúde”. Os discursos sobre a sexualidade são hibridizados com os da promoção da saúde para a criação de um novo discurso, o da necessidade da educação com o tema “Orientação Sexual” em pauta. Há um a apresentação do discurso legitimador da autoridade científica com uso de generalização em “diversos estudos” e o reiterado uso do termo prevenção e derivados (condutas preventivas e comportamentos preventivos), ou seja, associa-se a sexualidade à prevenção de doenças e de comportamentos indesejados, contrariando, novamente, a noção de sexualidade como algo natural. Ao associar a sexualidade à doença o texto fecha as possibilidades para um trabalho mais amplo com o tema, além de reforçar a noção de que seja um campo discursivo associado à biologia, às ciências naturais, campos esses de maior prestígio, mas que reforçam uma rejeição a padrões sexuais e comportamentais que contrariam a heteronormatividade.

Não se deve negar que no tópico de Orientação Sexual a temática de gênero ganha grande relevo. Assumem-se como objetivos "combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação", incentivando, nas relações escolares, a "diversidade de comportamento de homens e mulheres", a "relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino", o "respeito pelo outro sexo" e pelas "variadas expressões do feminino e do masculino" (BRASIL, 1997, v.10, p.144-146). Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero "com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar" (BRASIL, 1997, v.10, p.145). No entanto, a estratégia discursiva adotada pelo documento é a de binarizar o conceito de gênero, privilegiando as identidades masculina e feminina somente, como identidades gerais, homogêneas e aceitas como identidades padrão no processo educacional. Ou seja, o trabalho com gênero e sexualidade estaria, assim restrito ao âmbito das relações heterossexistas e heteronormativas, heteroterroristas excluindo-se, pois, as diversidades de identidades que

emergem nas relações sociais. Além disso, todo o documento opta pela utilização do masculino genérico que, embora justifique-se pelo contexto sócio histórico em que foi redigido, já poderia ter sido revisado dado os anos que o documento vigora como texto oficial que norteia os parâmetros da educação em nosso país.

4.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

Assim como ocorre com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto do Currículo em Movimento da Educação Básica (doravante CMEB) situa-se no campo dos textos normativos que compõem uma cadeia de textos que organizam e estabelecem os parâmetros para a educação no Brasil. Trata-se de um gênero de governança visto que “são gêneros associados a redes de práticas sociais que são especializadas em regular e controlar outras práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003), neste caso, as práticas pedagógicas. Do ponto de vista da hierarquia estabelecida entre as leis em vigor no Brasil este texto articula-se e está subordinado à Constituição Federal, em primeira instância, à Lei de Diretrizes e Bases, da qual deriva o texto dos Parâmetros Curriculares que são as diretrizes de ação propostas pelo governo em esfera Federal, sendo, pois, uma Legislação Educacional local e, no caso do Distrito Federal, Distrital, que se vincula à Lei Orgânica do Distrito Federal, legislando sobre as orientações sobre o trabalho com Educação no âmbito do DF.

É interessante notar que, uma vez que este documento faz parte da cadeia de gêneros que compõem os gêneros que versam sobre a educação no Brasil e que do ponto de vista hierárquico é um documento vinculado e subordinado aos PCN's poderíamos esperar que ele retomasse os pressupostos apresentados nos textos anteriores, dialogasse com esses textos e os utilizasse como base. Em realidade, o texto do CMEB traz novos paradigmas e novos discursos à luz e amplia o debate o que diz respeito aos conceitos de gênero e sexualidade.

Por indicação de uma das pessoas responsáveis pela elaboração do documento com quem conversei sobre a pesquisa em meu trabalho de campo, optei por analisar alguns trechos dos Pressupostos Teóricos. Ao todo são 08 cadernos¹⁵ que compõem o currículo, de forma ampla, dentre eles 7 dedicados a cada um dos ciclos de ensino da Educação Básica (Educação Infantil, Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio, Educação Profissional e a Distância, Jovens e Adultos e Educação Especial) mais o Caderno de Pressupostos Teóricos, que serve de base

¹⁵ Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/> acesso em: 13 de maio de 2015, às 11h04

aos demais. Em todos os cadernos com exceção o de Educação Profissional e a Distância as temáticas relativas a gênero, sexo e sexualidade aparecem, às vezes de maneira mais marcada e evidente, outras de maneira mais discreta. Devido a uma organização curricular de conteúdos, por exemplo, gênero aparece junto à sexualidade no trabalho proposto para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais em especial nos conteúdos das aulas de Ciências da Natureza com um viés bastante voltado para uma educação que biologiza e cientifica os corpos. Já nos conteúdos propostos para o Ensino Médio, gênero e sexualidade são indicados como temáticas a serem desenvolvidas também nas áreas de Ciências Humanas como componentes essenciais às relações sociais.

4.2.1 GÊNERO E SEXUALIDADE COMO EIXOS TRANSVERSAIS

Dentro do caderno de Pressupostos Teóricos do CMEB a *Educação para a Diversidade* é apresentada enquanto um dos *Eixos Transversais*.

Também em conversa realizada ao longo do trabalho de campo e posteriormente ao longo de uma das entrevistas que foram realizadas a fim de compor o *corpus* principal desta pesquisa, com a pessoa responsável pelo Núcleo de Diversidade da Secretaria de Educação do DF, aberto em 2010 e local onde as discussões e promoções do trabalho com *a diversidade sexual e gênero* ocorre, a intenção das pessoas que organizaram o caderno é a de que o tema da *Diversidade* fosse um *Eixo Estruturante* do trabalho com educação.

Segundo o que me relatou essa pessoa, há uma diferença fundamental nesta seleção lexical, uma vez que deixar a *Diversidade* como *Tema Transversal* seria manter a conquista que já havia sido feita há 18 anos com os PCN's que também consideram sexualidade como um tema transversal, ou seja, um tema que atravessa as mais diversas áreas do saber, dialogando e sendo colocado em pauta, sem figurar, necessariamente, como um tema que possui momento pré-estabelecido para ser abordado. A escolha e a disputa para transformar a *Diversidade* em um tema *Estruturante* era uma escolha política, uma disputa, pois envolvia mudar a noção da *Diversidade* como “tema” para transformá-la em um *Eixo* que serve de base e ponto de partida para todo o trabalho pedagógico. Mais de uma pessoa com quem tive contato na Secretaria de Educação mencionou essa disputa e desejo político de incluir no currículo da Instituição a *Diversidade* como *Eixo Estruturante* e esta era uma discussão muito frequente no campo, o contexto da Secretaria, e, embora superada, era trazida sempre para marcar uma negação e rejeição ao uso do termo “transversal”, o que mostra o empenho e a vontade de mudança em curso no contexto analisado.

4.2.2 REPRESENTAÇÃO DE ATORES SOCIAIS

Já no parágrafo de apresentação dos Eixos Transversais do CMEB há a definição do ator social Escola acompanhado de uma asserção categórica não modalizada, recurso bastante utilizado ao longo do documento.

Exemplo 1

Historicamente, a escola tem excluído dos currículos narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras, reforçando a hegemonia de determinados conhecimentos sobre outros construídos pelos sujeitos sociais em diferentes espaços de trabalho e vida. A SEEDF compreende que Educação tem a ver com questões mais amplas e que a escola é o lugar de encontros de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades.

No documento o ator “escola” e o ator “Secretaria de Educação do DF” (doravante e no documento “SEEDF”) passam pelo processo de exclusão um em relação ao outro e de diferenciação. O documento generaliza o ator “escola” para diferenciar-se dele e demonstrar que está adotando, através da escrita do texto, uma nova postura perante uma postura considerada velha, ultrapassa. É um processo de negação do velho e rearticulação de algo novo, pois, segundo o documento, “a escola é um local de encontro de pessoas, origens, crenças, valores diferentes que geram conflitos e oportunidades de criação de identidades”.

Exemplo 2

Os eixos transversais favorecem uma organização curricular mais integrada, focando temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente e que, em regra geral, são deixados à margem do processo educacional (SANTOMÉ, 1998). A expectativa é de que a transversalidade desses temas torne o Currículo mais reflexivo e menos normativo e prescritivo, ao mesmo tempo em que indica que a responsabilidade pelo estudo e discussão dos eixos não é restrita a grupos ou professores individualmente, mas ao coletivo de profissionais que atuam na escola.

Os temas transversais, em um primeiro momento, são avaliados negativamente como “narrativas historicamente negligenciadas” para em seguida serem representados como atores protagonistas quando colocados em posição temática e agentes que demandam e interagem entre si na criação de estratégias pedagógicas para abordá-las da maneira mais integradora possível. Ou seja, há uma resignificação da representação dos temas que antes eram negligenciados e uma sugestão de que o texto firma um compromisso com a mudança da identificação daquilo que considera temas transversais.

Em diversos momentos ocorre a estratégia do uso da Nominalização do que vem a ser o currículo, que é representado como um ente ou um sujeito de forma ativada e também em posição temática, ao invés de ser representado como um processo. Essa estratégia discursiva sugere o protagonismo do documento que seria, segundo o texto, “o conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela escola ou por meio dela e que formam o indivíduo, organizam seus conhecimentos, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser como pessoa”.

Exemplo 3

O currículo é o conjunto de todas as ações desenvolvidas na e pela escola ou por meio dela e que formam o indivíduo, organizam seus conhecimentos, suas aprendizagens e interferem na constituição do seu ser como pessoa. É tudo o que se faz na escola, não apenas o que aprende, mas a forma como aprende, como é avaliado, como é tratado. Assim, todos os temas tradicionalmente escolares e os temas da vida atual são importantes e compõem o currículo escolar, sem hierarquia entre eles.

Os temas assumidos neste Currículo como eixos interagem entre si e demandam a criação de estratégias pedagógicas para abordá-las da maneira mais integradora possível, mais imbricada, capaz de fazer com que os(as) estudantes percebam as múltiplas relações que todos os fenômenos acomodam e exercem entre si.

São construídas relações através de contrastividade ao longo do documento. Como exemplo, é apresentado o contexto histórico do momento em que o Brasil “foi achado” por Portugal.

Exemplo 4

Historicamente, desde que o Brasil foi achado por Portugal, em 1.500, sua constituição deu-se sob as bases do colonialismo, do patriarcado e do escravismo, sendo visto por seus colonizadores como uma terra exótica, tropical, habitada inicialmente por índios nativos e mais tarde por negros trazidos do Continente Africano. Posteriormente, passou a ser um consulado, formado por povos “sublusitanos, mestiçados de sangue afros (sic) e índios” (RIBEIRO, 1995, p. 447)⁸, que se encontravam como proletários marginalizados e comandados pelos portugueses.

As aspirações desses povos não eram consideradas, visto que o importante era garantir o enriquecimento da parcela que os explorava. Existia um crescente estímulo à captura de mais índios e à importação de negros africanos, promovendo o aumento da força de trabalho e cada vez mais lucro à metrópole. Não houve uma preocupação em se construir um conceito de povo, uma identidade nacional e tampouco de garantir aos trabalhadores acesso a direitos, mesmo os mais elementares, como alimentação e moradia.

Aqui o documento generaliza um processo histórico e simula um aparente consenso com o uso de asserção categórica de que as bases do Brasil teriam sido assentadas no colonialismo, no patriarcado e no escravismo justamente pois essas são as relações que ele visa a combater. Há a apresentação de várias identidades novas que são representadas justamente para construir essas relações baseadas na diferença, como as identidades de “proletários, indígenas

desprivilegiados, mestiçados de sangues afro (sic)¹⁶, sublusitanos, explorados, afrodescendentes, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis, camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais”. São apresentados novos elementos como “fenômenos sociais, tais como: discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, valorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo”. O documento ao trazer todos esses atores, embora use do masculino genérico, representa aquelas pessoas que antes não apareciam no currículo, as minorias sociais, visando exatamente a categorizar e apresentar vozes que antes eram apagadas, demonstrando uma abertura para a diferença. Os atributos associados a essas pessoas são o de “excluídos, preteridos nos processos de constituição do país, desprivilegiados, discriminados, segregados, objetos, invisíveis, destroçados, sem acesso a direitos”.

Embora esses atributos sejam escolhas lexicais que avaliam negativamente essas populações, há uma rearticulação dessas formas de representação, há a representação negativada para reposicionar esses sujeitos e dar a eles um papel protagonista. Ao nomear e lexicalizar esses sujeitos, ao reforçar as relações semânticas e dos atributos historicamente associados a essas pessoas, ao desfazer a hiponímia e optar por elencar todas as pessoas envolvidas nos processos de exclusão, o documento afirma as novas crenças que pretende colocar em jogo, afirma novas vozes e sua posição política de comprometimento com a mudança, há a rearticulação do velho em busca de um novo discurso de resistência.

4.2.3 ABERTURA PARA A DIFERENÇA

O documento demonstra uma abertura ainda maior para a diferença ao listar uma série de tratados, declarações e acordos internacionais que coadunam e legitimam seus objetivos, quais sejam os de “promover os direitos dos cidadãos e cidadãs, respeitando suas singularidades”.

Exemplo 5

As lutas pelos direitos sociais forjadas no Brasil não se deram de forma isolada do restante do mundo. Declarações, tratados e acordos internacionais, os quais nosso país é signatário, tornaram-se consensuais globalmente, com vistas a promover os direitos dos cidadãos e cidadãs, respeitando suas singularidades. Entre estes, inclui-se os que versam sobre o combate às desigualdades, desde os mais gerais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); até os mais específicos, como: a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Cívicos da Mulher

¹⁶ Parênteses do documento.

(1948); a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais – 27/06/1989; a Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas Religiosas e Linguísticas (1992); e a Declaração e Plano de Ação de Durban (2001).

Há o uso de citações acadêmicas apresentadas em referências bibliográficas ao final do texto, o que demonstra uma hibridização de gêneros com os gêneros acadêmicos, e citação de marcos legais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases e a Lei Orgânica do DF, além dos Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT, entre outros. Ao usar esta estratégia discursiva, o documento demonstra sua disposição para a interdiscursividade e para a intertextualidade como formas de ampliar seu diálogo com as mais diversas esferas da sociedade que têm desenvolvido esforços no sentido de transformar situações de opressão.

4.2.4 REPRESENTAÇÃO DE DIVERSIDADE E GÊNERO

Em seguida, o documento apresenta o que ele considera como “Diversidade”.

Exemplo 6

A diversidade pode ser entendida como a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade. Assim, apresenta-se como um conjunto multifacetado e complexo de significações. Stuart Hall (2003) a define, no campo da cultura, como sendo uma oposição aos pressupostos homogêneos construídos pelo Estado moderno, liberal e ocidental, que se pautou, sobretudo, nos modelos universais, individuais e seculares.

Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros.

Para Yannoulas, o conceito de diversidade também é muito vinculado aos organismos internacionais e refere-se em um primeiro momento a múltiplos aspectos, entre eles os econômicos e culturais do desenvolvimento, visando ao resgate dos direitos humanos, à defesa do pluralismo, à promoção de igualdade de oportunidades, ao empoderamento das denominadas minorias, à preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural (2007, p. 159). Dentro dessa perspectiva, o processo histórico das políticas de desenvolvimento social e econômico do país constituiu disparidades inaceitáveis.

Ao modalizar em “pode ser entendida como” o documento não fecha as possibilidades de compreensão do termo, embora opte por citar uma série de referências de autores e autoras

autoridades no assunto. Já ao apresentar sua definição de diversidade, o documento afirma categoricamente de forma não modalizada que compreende diversidade com “base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça e etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferença motoras e sensoriais, enfim, a diversidade vista como a possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade”. Ao definir categoricamente o que considera como diversidade o documento estabelece como trabalhar com o tema no contexto de atuação em questão, a educação, algo necessário para que o currículo possa impactar de fato seu contexto de atuação.

É interessante notar que o documento estabelece uma relação de sinonímia entre os termos diversidade, diferença e desigualdade ao afirmar categoricamente que “Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade.” (DF, 2013, p.40), muito embora, anteriormente, na página 21, haja uma menção aos pressupostos “da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este Documento. Ao abrir espaço não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo, para provocar análises “[...] dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade” (SILVA, 2003, p. 89)”. Há uma contradição teórica apresentada no documento que, ao invés de problematizar e provocar reflexão sobre as especificidades dos usos dos termos diversidade, diferença e desigualdade opta por trabalhá-los todos como se fossem um só. Explorar o potencial de cada um dos termos e principalmente o potencial do uso pedagógico deles poderia ter sido uma tarefa empreendida no documento, visto que a diversidade acabou sendo usada, ao menos no contexto do desenvolvimento do campo da pesquisa, como um termo para encaixar todas as identidades subalternas, apagadas ou invisibilizadas no processo educativo. Falarei mais detalhadamente desses aspectos nas análises do campo.

Com relação ao trabalho com gênero, o texto destaca os contornos políticos envolvidos no tema, e o protagonismo dos movimentos feministas para a consolidação do tema. É interessante que, ao tratar a temática, o CMEB ainda opta por binarizar apontando que as “relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural” e “Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser homem ou mulher em uma sociedade”. Ao optar por utilizar-se da representação de gêneros discretos (BUTLER, 1998) excluí as possibilidades de gêneros contínuos e acaba por reforçar a humanização dos indivíduos que se encaixam em uma dessas duas categorias, reforçando também a punição ou exclusão das pessoas que ficam marginalizadas nesse processo. Além disso, o texto cita que cabe aos estudantes “construírem

sua própria opinião nesse debate” o que, embora sugira um protagonismo estudantil, pode ser algo perigoso se não for bem conduzido, pois há um forte agencialismo nessa afirmação. A dificuldade em trabalhar o tema reside justamente na possibilidade de vários sujeitos com suas convicções e opiniões muitas vezes marcadamente discriminatórias colocarem em debate opiniões fundadas em “valores sociais muito arraigado e fundamentais” e o currículo deveria nortear minimamente um trabalho que desse conta de orientar profissionais para que a discussão não fique somente no campo das opiniões próprias.

Por fim, o texto apresenta o que significaria “Pensar uma educação para a diversidade” na prática.

Exemplo 7

Pensar uma educação para a diversidade significa, na prática:

- Reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar.
- Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão.
- Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória.
- Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo.
- Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira.

Aqui, a escolha de um processo mental sugere, novamente, um retorno à subjetividade e às experiências internas, o que poderia dificultar um trabalho mais prático com o tema. São listados processos como reconhecer, buscar reflexão repudiar, considerar e pensar, todos eles processos mentais e com supressão de sujeito. Essa escolha lexical novamente sugere uma generalização, abstração e obscurecimento de responsabilidade, o que dificulta a ação material e realização do que é proposto no documento. Por outro lado, são apresentados os processos materiais criar e executar “estratégias pedagógicas com base em uma visão crítica sobre diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira”. Esses processos sugerem que estarão em curso no contexto da SEEDF ações materiais de consolidação dos compromissos que estão firmados no documento que oficializam a atuação da Secretaria, daí a importância de junto das análises documentais, triangulando a metodologia proposta para essa pesquisa, sejam desenvolvidas observações de campo e entrevistas para verificar de fato quais ações estão sendo desenvolvidas na prática e no cotidiano da SEEDF, uma vez que é firmado no documento o compromisso com ações que não fiquem apenas no campo do documento, mas que transformem, de fato, o cotidiano escolar.

4.2.5 SELEÇÃO LEXICAL E RELAÇÕES SEMÂNTICAS DAS CO-OCORRÊNCIAS DE PALAVRAS

Ainda partindo das categorias já discutidas, propostas por Pardo Abril (2007) e Fairclough (2003), da seleção lexical e das relações semânticas de co-ocorrência, analisarei os sentidos elaborados na construção do discurso instrucional e regulador do Currículo em Movimento, seguindo o proposto para a análise dos PCN.

Diferente do que observei nos PCN, no Currículo em Movimento a palavra Sexualidade não é uma palavra que ocorre com alta frequência. Ao contrário, sua frequência é baixa e as unidades léxicas mais frequentes são Educação, Currículo e Escola, como ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 1 - Frequências no *corpus* do Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal

Alta frequência		Baixa Frequência	
Unidade Léxica	Frequência	Unidade Léxica	Frequência
Educação	458	Igualdade	18
Currículo	224	Gênero	18
Escola	188	Sexual	4
Direitos	136	Sexualidade	3
Movimento	109	Sexualismo	1

Como já foi discutido, Pardo Abril (2013) afirma que é importante observar as listas de frequências de palavras, pois a aparição das unidades léxicas revelam muito sobre os processos de construção de sentido e estabilização de significados. As altas frequências revelam as informações que querem ser colocadas como tema, que estão em evidência, justamente por serem o objeto a ser colocado em agenda. Na sessão de análise da categoria “Representação de atores sociais” observamos que no Currículo em Movimento há protagonismo do ator “escola” e, por processo de exclusão e diferenciação, a construção do que vem a ser a Secretaria de Educação. Dada a alta frequência no corpus da palavra “Educação”, fica saliente que o documento tenta construir um novo conceito de Educação, por meio das narrativas, explicações e citações que o documento evoca. É um processo metalinguístico de descrever o que o

documento propõe e em que ele mesmo consiste. Gênero e sexualidade possuem baixa frequência no corpus. Já vimos também que são temas transversais, mesmo sendo representados como necessários para o trabalho docente. Há em jogo no desenho do currículo em movimento uma série de novas questões que são protagonistas, com novos atores sociais em jogo e temáticas transversais que figuram como tão importantes quanto o trabalho com gênero e sexualidade. Esta pluralidade de pautas sociais e reivindicações que o documento apresenta, embora retirem o protagonismo dos temas de gênero e sexualidade, atestam o compromisso do documento por colocar questões até então negligenciadas, em pauta e destaque. Aqui, fica ainda mais evidente e necessária a triangulação dos dados de natureza documental com os dados de natureza etnográfica para verificarmos como gênero e sexualidade são protagonizados e desenvolvidos na prática escolar cotidiana da Secretaria de Educação, como fica exposto em uma das entrevistas concedidas para esta pesquisa. Houve intensas discussões para que as temáticas relativas a gênero e sexualidade tivessem mais proeminência no documento, discussões que acabaram resultando no documento final, cujo conteúdo deixa mais em evidência, em termos de saliência quantitativa, que temas relativos à metalinguagem sobre a definição de currículo, educação e escola, embora não deixe de abordar questões relativas à diversidade no espaço escolar.

Embora a frequência dos termos gênero e sexualidade (derivações como “sexual” e “sexualismo”) sejam baixas, por se tratarem dos temas centrais desta tese serão analisados a seguir, observando-se, principalmente, os co-textos e co-ocorrências no corpus.

Quadro 1 – Co-ocorrências da unidade léxica “sexual” no Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal

<p>Posteriormente, o movimento negro que, levando em consideração a longa duração dos processos coloniais escravocratas e as especificidades dos debates e controvérsias atuais, marcou as abordagens e enfrentamento das hierarquias étnico-raciais excludentes, tentando reconfigurá-las. Numa cronologia didática, juntam-</p>	<p>de orientação sexual</p>	<p>e outros que agrupam as vozes dos movimentos sociais.</p>
---	-----------------------------	--

<p>se aos dois movimentos o ambientalista, a (centenária) luta do homem do campo, a atualmente reconhecida luta dos povos indígenas, os movimentos de legitimação da liberdade</p>		
<p>A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia,</p>	de orientação sexual	<p>, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade.</p>
<p>O trabalho concomitante com as questões de gênero,</p>	diversidade sexual	<p>, relações étnico-raciais e educação patrimonial é oportuno e necessário, pois na vida cotidiana e na história das sociedades ocidentais essas questões estão imbricadas, necessitando de uma abordagem conjunta.</p>

O uso do termo “sexual” constrói um padrão gramatical de colocação sempre em associação a outro termo, no caso, orientação (da mesma forma que nos PCN) e diversidade. Diferente, entretanto, do que os PCN sugerem, que é a definição do que seria “Orientação sexual”, no CMEB o uso do termo “*orientação sexual*” aparece não para defini-lo, mas já o tomando por pressuposto. Nos 3 usos do termo ele está associado em cadeia enumerativa, separado por vírgula e compondo um esquema de adição com outros termos, como diferenças de gênero, raça, luta dos povos indígenas. A construção do significado do termo “*orientação sexual*” / “*diversidade sexual*” neste texto é a de uma construção em cadeia, com outros temas que se associam a ele e constroem uma rede de significados associados. Não há marcas textuais que evidenciem uma relação do tema com discursos médicos, higienizantes e biologizantes, mas marcas que evidenciam a associação do tema, historicamente, a discursos de movimentos

sociais que lutam pela inclusão da temática em pautas sociais. Como já mencionado, tanto no CMEB quanto em campo o termo “diversidade” é usado como sinônimo de “dessemelhança, diferença e desigualdade”, estes usos pretendo analisar mais detalhadamente nas análises do campo.

Quadro 2 – Concordância da unidade léxica “sexualidade” no Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal

<p>Visando ao enfrentamento dessa realidade, a Educação para a Diversidade busca implementar ações voltadas para o diálogo, reconhecimento e valorização desses grupos, tais como negros, mulheres, população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais), indígenas, moradores do campo, entre outros, a partir de linhas específicas de atuação como a Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação em Gênero e</p>	<p>Sexualidade¹⁷</p>	<p>, Ensino Religioso, entre outros.</p>
--	---------------------------------	--

Na única menção ao termo “Sexualidade” que ocorre no texto, o termo é utilizado em associação ao termo “Gênero”, compondo uma macro unidade lexical que constrói um todo significativo: Educação em Gênero e Sexualidade. Trata-se de uma co-construção de significado bastante relevante e interessante para esta pesquisa, uma vez que, no documento anterior, os PCN, a sexualidade aparecia como um todo significativo por si e o termo gênero foi ao longo do texto apagado. No Currículo em Movimento e ao longo do trabalho de campo a entrada lexical “sexualidade” em geral aparecia associada a “gênero”. Tanto no documento (veremos a seguir), quanto em campo, gênero era utilizado para explicar a dimensão social do sexo ou da sexualidade. Ou seja, há um esforço de colocar ambos, a dimensão biológica e a

¹⁷ As outras 2 referências, que completam os 3 usos da palavra “sexualidade” no Currículo em Movimento estão inseridas em títulos de obras que aparecem nas referências bibliográficas do documento em questão. Por não fazerem parte do corpo da lei, não entrarão na tabela de análise. De toda forma, cumpre ressaltar que constituem importante aspecto interdiscursivo e uma abertura do documento para a interdiscursividade e intertextualidade e diálogo com campos de saber relevantes, em especial os estudos de gênero e feminismo, visto que aparecem colocadas junto ao uso do termo “gênero” em ambos os casos.

dimensão social, ou num mesmo patamar, ou de forma a se compreender os indivíduos como todos multifacetados. Aliás, em campo, verifiquei como foi apresentado no capítulo metodológico desta tese, que há na Secretaria de Educação uma subsecretaria destinada exclusivamente ao trabalho com Gênero e Sexualidade, ambos temas trabalhados em complementariedade e igual importância.

Quadro 3 – Concordância da unidade léxica “sexualismo” no Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal

<p>Diante desse desafio, educadores precisam assumir junto com a comunidade escolar o protagonismo na elaboração e implantação do Currículo, trazendo para a pauta pedagógica a discussão de questões de gênero,</p>	<p>sexualismo,</p>	<p>, cultura cristã, eurocentrismo, americanismo, controle social, gestão democrática, responsabilidade social, racismo que ainda impregnam as propostas curriculares em exercício nas escolas brasileiras.</p>
--	--------------------	---

Prosseguindo a uma análise semântica, em especial quanto à relação semântica entre as orações e a construção de significados e o uso de termos diferentes como sinônimos, há no CMEB um único uso do termo “*sexualismo*”. Dada a elaboração estilística da frase e sua semelhança com as orações em que os termos “*orientação sexual*”/”*diversidade sexual*” foram utilizados, podemos dizer que o termo “*sexualismo*” foi usado como sinônimo dos dois primeiros e também como sinônimo de “*sexualidade*”. Há, novamente, uma associação a uma cadeia enumerativa, marcada pela separação por vírgula e compondo um esquema de adição com outros termos, como questões de gênero, cultura cristã e eurocentrismo. A construção do significado do termo “*sexualismo*” neste texto é a de uma construção em cadeia, com outros temas que se associam a ele e constroem uma rede de significados associados. Não há marcas textuais que evidenciem uma relação do tema com discursos médicos, higienizantes e biologizantes, mas marcas que evidenciam a associação do tema, historicamente, a discursos de movimentos sociais que lutam pela inclusão da temática em pautas sociais, bem como vimos quando o texto usa os termos “*orientação sexual*”/”*diversidade sexual*”.

Acontece que estamos pensando aqui a sexualidade como um “dispositivo histórico de poder”, historicamente construída em um terreno de disputas ideológica sobre o controle dos corpos e ações dos indivíduos (FOUCAULT, 1997) e levar em consideração que a seleção de termos e palavras para a construção de um texto deve considerar a história que estas palavras carregam e quais os potenciais de significado que elas possuem. O uso do sufixo “ismo”, em especial no uso do termo “homossexualismo”, é carregado por discussões e decisões do campo da biologia e medicina em confronto com a militância pelos direitos LGBTT’s. Recuperando a historicidade do termo, até o ano de 1973 o “homossexualismo”, como costumava-se denominar práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo, era considerado doença pelas Associações de Psicologia e Psiquiatria mundo a fora. Foi somente nesse ano que a Associação Americana de Psiquiatria deixou de considerar a prática sexual homoafetiva como doença e iniciou-se um processo de modificação do uso do termo “homossexualismo” para “homossexualidade” pelas militâncias sociais preocupadas com o tema. Desde então, e mais fortemente nos fins da década de 1980 no Brasil, tem-se preferido erradicar o uso do sufixo “ismo” para se referir a questões sexuais, pela associação do uso do sufixo a discursos biologizantes e médico-patologizantes de comportamentos sociais.¹⁸

Desta forma, apesar de o texto apontar para um uso socialmente interessado e engajado do termo e de haver relações de construção de significado que apontam para a sinonímia do uso do termo com “*orientação sexual*” /” *diversidade sexual*” é importante criticar a escolha e a falta de cuidado ao usar o termo “sexualismo” como sinônimo de termos que seriam mais adequados para o contexto do texto em questão.

Quadro 4 –Concordância da unidade léxica “gênero” no Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal

Esses tratados, mesmo com ênfase nas questões	de gênero	, dos povos indígenas e étnico-raciais, influenciam diretamente na escolarização e em seus vieses, pois temos visto que as pessoas que se encontram fora da escola ou nela permanecem como “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2003) fazem parte desses grupos de excluídos.
---	-----------	---

¹⁸ Para uma referência mais aprofundada sobre o tema, consultar: Luis Mott. Revista Estudos Feministas, : . «Homo-afetividade e direitos humanos». Consultado em 22 de agosto de 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2006000200011&script=sci_arttext#tx11

<p>E chega a Lei Orgânica do Distrito Federal em seu artigo 1º, § único, da garantia de direitos às pessoas, independentemente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião; artigo 246, § 1º, da difusão dos bens culturais, bem como a lei Nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, e a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como o dos direitos da mulher e de outras questões</p>	<p>de gênero,</p>	<p>como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica.</p>
<p>A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças</p>	<p>de gênero,</p>	<p>de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade.</p>
<p>A questão de</p>	<p>de gênero</p>	<p>a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos.</p>
<p>O conceito</p>	<p>de gênero</p>	<p>surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudesse explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa</p>

		forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento.
O sexo é atribuído ao biológico, enquanto o	Gênero	é uma construção social e histórica.
A noção	de gênero	aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (LOURO, 1997 e BRAGA, 2007).
Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito	de gênero	e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas.
O conceito	de gênero	também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que estas sejam ponto de partida para as discriminações e violências.
O trabalho concomitante com as questões	de gênero	, diversidade sexual, relações étnico-raciais e educação patrimonial é oportuno e necessário, pois na vida cotidiana e na história das sociedades ocidentais essas questões estão imbricadas, necessitando de uma abordagem conjunta.
para que sejam reconhecidos como sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, fortalecendo as identidades quilombola, indígena, negra, do campo,	de gênero.	
Alguns coletivos sociais, étnicos,	de gênero	, das periferias, do campo foram segregados e sua história cultural e intelectual, decretada inexistente.

<p>Visando ao enfrentamento dessa realidade, a Educação para a Diversidade busca implementar ações voltadas para o diálogo, reconhecimento e valorização desses grupos, tais como negros, mulheres, população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais), indígenas, moradores do campo, entre outros, a partir de linhas específicas de atuação como a Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação</p>	<p>em Gênero</p>	<p>e Sexualidade, Ensino Religioso, entre outros.</p>
<p>Diante desse desafio, educadores precisam assumir junto com a comunidade escolar o protagonismo na elaboração e implantação do Currículo, trazendo para a pauta pedagógica a discussão de questões</p>	<p>de gênero¹⁹</p>	<p>, sexualismo, cultura cristã, euro centrismo, americanismo, controle social, gestão democrática, responsabilidade social, racismo que ainda impregnam as propostas curriculares em exercício nas escolas brasileiras.</p>

¹⁹ As outras 4 referências, que completam os 18 usos da palavra “gênero” no Currículo em Movimento, estão inseridas dentro de títulos de obras que aparecem nas referências bibliográficas do documento em questão. Por não fazerem parte do corpo da lei, não entrarão na tabela de análise. De toda forma, cumpre ressaltar que constituem importante aspecto interdiscursivo e uma abertura do documento para a interdiscursividade e intertextualidade e diálogo com campos de saber relevantes, em especial os estudos de gênero e feminismo.

Interessante notar que nas 8 aparições do uso do termo “gênero” ele aparece co-colocado formando um sintagma nominal com outro termo. Por ordem de aparecimento, desenhei a seguinte tabela para ilustrar a co-ocorrência do termo:

Tabela 2 – Co-ocorrência do termo “gênero” no Currículo em Movimento da Educação do Distrito Federal

Frequência	Termo anteposto
5	questões de
3	conceito de
1	educação em
1	coletivos sociais de
1	diferenças de
1	noção de

O aparecimento desta co-ocorrência de gênero com outros nomes formando sintagmas nominais ocorre de forma a classificar o trabalho que é feito com o termo gênero. O termo nunca aparece sozinho, mas como um classificador para um termo que o antecede, como “*questões de*” ou “*conceito de*”. O gênero classifica e aqui é construído como um conceito que é auxiliar à prática docente. O único momento em que *gênero* aparece sem ser co-colocado é quando define-se o que o termo significa. Há uma asserção afirmativa não modalizada na frase “*O sexo é atribuído ao biológico, enquanto o gênero é uma construção social histórica*”. Aqui, há o apagamento do sujeito que constrói o sexo e o gênero enquanto categorias biológicas e sociais, respectivamente. Tanto sexo quanto gênero passam por um processo de personalização, em posição ativada, determinados e categorizados em relação às suas identificações, por meio de uma pressuposição de veracidade da informação pela escolha de não modalização no fraseamento. É interessante notar que gênero e sexo são representados em contrastividade evidenciada pelo uso do termo “enquanto”. Essa contrastividade pode ser compreendida como uma forma de o documento marcar que, embora associados (e frequentemente aparecem colocados próximos ou utilizados juntos, como já mencionados) possuem caráter e interpretação distinta, merecendo serem diferenciados e contrastados.

CAPÍTULO 05 ANÁLISE DAS PRÁTICAS SOCIAIS- OS PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO NOS DISCURSOS

Neste segundo capítulo de análise, apresento elaborações decorrentes da pesquisa de campo que desenvolvi ao longo do percurso do doutorado. Neste ponto, a pesquisa assume seu viés etnográfico-discursivo, no qual pretendo verificar e analisar como os documentos são recebidos e se articulam às práticas de formação docente empreendidas na Secretaria de Educação do DF. Além da análise documental, serão consideradas as notas de campo e observações realizadas no ambiente de formação de docentes e profissionais da Secretaria de Educação para complementar a leitura crítica que proponho para entrevistas que sugeri a quatro colaboradoras desta pesquisa, realizadas no primeiro semestre do ano de 2016. A análise tem, por base, o aparato teórico e metodológico da Análise de Discurso Crítica, e apoia-se, sobretudo, nos pressupostos apresentados por Fairclough (2001; 2003; 2010).

5.1 O PROTAGONISMO DOCENTE

Em todas as quatro entrevistas que propus meu ponto inicial foi o da apresentação. Optei nesta tese, diferente do trabalho que apresentei em Gonzalez (2013) por não descrever as pessoas que colaboraram com a pesquisa, uma vez que esta pesquisa tem como tema um olhar para os processos de identificação de sujeitos em trânsito guiados por práticas de gênero e sexuais, mas não somente por estes dois aspectos. Em Gonzalez (2013) foi interessante perceber como havia uma negociação de papéis de gênero que sugeria uma autonomia, avaliação positivada e auto-referenciada nos gêneros masculinos que contrastavam com uma avaliação referenciada em outras pessoas e negativada no gênero feminino. Veremos como as colaboradoras desta pesquisa se descrevem e qual os papéis que elas avaliam ocupar no processo que esteve em jogo ao longo do trabalho de campo.

Exemplo 1-

Rosalía 1²⁰- bem, meu nome é Rosalía, sou professora há, 2016, treze? Vai fazer treze anos, treze anos agora, eu entrei em abril de 2003, é eu morava em frente à Escola Normal e eu acho que basicamente por isso, por eu estar em frente à Escola Normal de Taguatinga eu acabei optando por fazer o magistério. **Nunca²¹ quis ser professora, embora eu ache que eu seja uma professora ótima** (com ênfase), porque quando eu tava na escola lá a professora falava assim “ai, o que que vocês querem ser quando crescer” e eu ouvia os coleguinha respondendo “**ai, eu quero ser professor**” e eu pensava “**credo!**” hahahaha e aí eu morava em frente à Escola Normal e aí eu sabia que existia essa escola que formava professora, na época era em Nível Médio, né? E como a minha família era muito carente quando eu cheguei ao final da, do, da oitava série, eu resolvi, **eu resolvi** não, **eu percebi** que eu teria que fazer como ensino médio algo que me desse trabalho, que eu saberia que, eu sabia que ao completar 18 anos **eu teria que trabalhar**, então não tinha possibilidade de meus pais, embora eu quisesse muito fazer faculdade, não existia a possibilidade de meus pais pagarem, não tem, de me sustentarem após os 18 anos de idade, aí eu pensei “o que que eu posso fazer? Eu posso dar aula, né? Vou fazer Escola Normal.” Aí eu fiz a prova, né, pra entrar na Escola Normal, entrei, tinha uma prova de /seleção, passei, passei bem e tudo, e aí eu fiz a escola normal e acabou que eu **me dei muito bem na Escola Normal, eu sempre fui uma das melhores alunas, mas sempre negando isso de ser professora, sabe?** E aí **eu percebi** que, que a partir do momento que eu passei a exercer essa coisa de ser professora, depois de uns 5 anos que eu entrei na Secretaria de Educação, eu percebi que isso vinha muito dos discursos das pessoas que falavam “ih, você vai ser professora, ixi, **tadinha, vai passar fome**” hahaha aí, eu, eu resolvi, eu resolvi na minha cabeça isso, de que não tinha problema nenhum eu ser professora, **olha só, recalque total, saí do armário, pra mim foi mais difícil sair do armário**

²⁰ Numerei os exemplos sequencialmente e, antes da fala de cada professora, coloquei o nome dela e a numeração sequencial conforme suas falas vão aparecendo ao longo do capítulo.

²¹ Em diversos trechos que selecionei para análise, ao longo dos recortes, fui marcando em negrito trechos que continham categorias que eu possuía interesse em analisar. Para fins de visualização, optei por deixar estas marcas nos textos, assim as pessoas que leem a tese podem visualizar como fui selecionando entre os trechos, por vezes longos, algumas falas que eram significativas para fins de análise.

enquanto professora do que enquanto lésbica, porque é muito difícil falar que é professor, o povo te olha com dó mesmo, assim, é verdade hahaha

Partindo de uma análise baseada, sobretudo, mas não somente, na teoria da Avaliatividade (FAIRCLOUH, 2003; HALLIDAY, 2014; MARTIN, 2000; MARTIN & ROSE, 2003; MARTIN & WHITE, 2005 e VIAN JR., 2007), destaco neste trecho da entrevista a forma como Rosalía constrói sua identidade utilizando *avaliações* e o recurso *do engajamento através da heteroglossia negando* e apresentando recursos de *contraexpectativa*. A escolha do *adjunto modal* “nunca” seguido de “embora” e *do atributo avaliador de afeto e satisfação* “ótima” e “sempre fui das melhores” "revelam que a professora avalia sua atuação de maneira *positiva e contraria as expectativas* gerais que são atribuídas à profissão docente. Sua posição inicial na interação era de concordância, verificada pela *seleção do termo* “credo” associado ao *processo mental* “pensava”, mas, adotando uma *posição heteroglóssica para reconstruir sua identidade* de forma autônoma e positivada.

A *metáfora conceitual* “vai passar fome” associada ao “discurso das pessoas” revela que Rosalía *contrai sua posição em relação mesmo a estes discursos*, isto é, ela acaba por *negar uma posição* em nome de avaliar-se a si como “ótima professora”, apesar de haver um discurso do qual ela discorda. É interessante notar que Rosalía constrói sua *identidade de forma autônoma*, diferente do que analisei em Gonzalez (2013), no qual professoras mulheres construía suas identidades baseando-se em exemplos de outros professores, todos homens. Esse *fortalecimento identitário* construído em oposição manifesta por *engajamento* eu pretendo analisar mais pormenorizadamente no tópico dedicado aos discursos feministas elaborados pelas participantes da tese em seção mais adiantada deste capítulo. Há, também, muitas *topicalizações e agência* marcadas na fala da professora, com uso constante de *processos materiais, mentais e relacionais*, como em “eu resolvi”, “eu percebi” e “eu sempre fui”, todos *processos com modalidade assertiva e agência marcada pela pessoa que fala*, revelando *alto grau de comprometimento* com o que diz e *avaliação positiva* de suas ações.

Nos exemplos das falas de Emília, vemos recursos semelhantes sendo utilizados:

Exemplo 2-

Emília 1- **Eu sempre gostei de conversar e de promover mudanças**, assim, na realidade da escola e dos alunos. **Eu sempre fui a professora que trabalhou temas polêmicos** e o meu trabalho desde o primeiro ano esteve associado à dança. Então, quando **eu entrei** em 2007, **eu comecei** a dar as minhas primeiras aulas de Filosofia, até então na única escola de Ensino Médio

lá em São Sebastião, é, **e eu percebi** que os alunos tinham uma visão muito negativa da matéria. E aí, num primeiro momento, eu tentei insistir, trazer os filósofos, não sei o que, mas de repente eu percebi que na verdade eles estavam aprendendo muito mais **com o meu exemplo, como eu me portava, a maneira, sei lá, positiva de ver as coisas**, a questão de tá sempre relacionando arte nas minhas aulas do que com o conteúdo de Filosofia mesmo. Aí eu **comecei a identificar as dificuldades** deles e resolvi que eu gostaria de oferecer pra eles **o que eu fazia de mais autêntico**, assim, pra ver se as aulas de Filosofia se transformavam em algo mais interessante. E aí **eu resolvi** dançar em todas as turmas, levei, né, dancei sapateado, e contei um pouco da minha história e falei como **eu pensava** a Filosofia e como que eu achava que a dança, o contato com a arte, enfim, a criação tinha **me feito uma pessoa mais bacana** e o que que isso tinha a ver com a Filosofia.

(...) Então **eu tô sempre buscando estratégias** pra poder ser ouvida, mas sempre tentando dar, ampliar esse espaço de escuta do educador, que eu sinto que **é uma das maiores carências hoje em dia do educador** é espaço pra ser escutado e pra ser acolhido, assim.

(...)

Construção de *afeto positivo* de si com recursos semelhantes aos utilizados por Rosalía. Através de *heteroglosia*, *contração* ela discorda, nega e cria uma *contraexpectavia* para aquilo que seria esperado para sua atuação como docente. Verifico isto pela mobilização de recursos de linguagem como o uso de *léxico avaliativo negativo* em “os alunos tinham uma visão muito negativa da matéria”, onde há, inclusive, *modalização com intensificação* expressa pelo “muito”, a *seleção* do termo “polêmicos” que revela uma *pressuposição avaliativa* de que há temas menos ou mais propícios ao desenvolvimento em sala de aula, e na *construção gradativa marcada pelos adjuntos temporais e modais* “num primeiro momento” seguido da *contraexpectativa* de “mas de repente eu percebi”. Ao mobilizar estes *recursos léxico-gramaticais*, a professora contrapõe-se a um discurso do que e como deve se portar, ser como professora, ensinar, para então avaliar-se e à sua atuação docente de maneira *modalizadamente* positivada ao usar dos *atributos de afeto e julgamento* “minha maneira positiva de ver as coisas”, “o que eu fazia de mais autêntico” e “meu jeito positivo de ver as coisas”. Ela usa o *processo em modo gerúndio*, indicando continuidade “tô sempre buscando” para *contrapor a avaliação negativa e a contração* que estabelece entre a atuação de outros educadores que possuem “carências”.

Também como vimos no exemplo anterior, Emília constrói sua identidade a partir de si, não de outros, ou melhor, estabelece uma diferença entre aquilo que considera negativo para positivar e validar sua identidade docente, em contraste com dados analisados em Gonzalez (2013), havendo aí um *potencial feminista e emancipador* muito forte que será analisado mais adiante, conforme indiquei.

Exemplo 3-

Quitéria 1- Eu tive **muita sorte**, sabe? Porque eu, eu tinha feito o concurso pra efetivo, só que na época eu tava no Mestrado, na correria e tal, então **eu não tinha tido muito tempo de me dedicar**, não consegui terminar os conteúdos, nem nada. Mas desde que eu tava na Graduação, desde que eu entrei eu já pensava em ser professora, assim, porque eu também estudei em escola pública e eu tive alguns professores que foram muito marcantes, assim, e eu sempre gostei muito de Sociologia, então, no meu último ano, no terceiro ano, eu tive uma **professora de Sociologia que ela foi muito boa**, assim, enfim, e que quando eu entrei eu já pensei em fazer a Licenciatura.

No caso da professora Quitéria, não há *avaliações do tipo afeto* de sua atuação como docente. A professora atribui à “sorte” o fato de ela fazer parte do corpo docente da Secretaria de Educação do DF. Ainda sobre a questão da construção de identificação baseada em outras pessoas, cumpre verificar que Quitéria *avalia positivamente* com intensificação do *uso modal* de “muito” uma professora que teria sido seu exemplo. Novamente, do ponto de vista da sororidade e do feminismo este fato é relevante, visto que seu exemplo positivo é o de outra mulher.

Exemplo 4-

María 1-Quando **eu assumi**, é, eu comece por acaso no pra EJA²², né, Educação de Jovens e Adultos, eeeem, aí, de lá eu fui pro regular mesmo, Ensino Médio, trabalhava só no turno noturno e depois eu fiz a opção de ir pro turno diurno integral pra trabalhar com pessoas surdas, porque eu tinha feito uns cursos e tava já, **me sentia preparada** pra começar por lá, né?

(...)

Então, quando eu saí dessa área e eu comecei a estudar feminismo, conhecer e usar dele para minha vida pessoal, né, **para superação das coisas que eu tava passando**, aí eu entendi que **eu precisava dessa luta pra mim também**, assim, que assim como eu precisei dele pra sair de situações de vulnerabilidade eu também comecei a enxergar que eu conseguia fazer isso por outras mulheres de, dessa coisa também da sororidade, de ouvir outras mulheres, de não competir, de levar em consideração isso, de que todo sistema na verdade ele, ele trabalha a desfavor da gente, né? E quanto mais desunidas a gente esteja mais, melhor pro sistema machista patriarcal, né? Acho que é isso.

A professora Maria se *avalia positivamente* somente uma vez, ao dizer “me sentia preparada” (*segurança +*). Ela, seguindo o caso de Rosalía e Emília, constrói sua identidade de forma *agentiva e topicalizada*, de forma autônoma e *não relacional*. Cumpre, outra vez, ressaltar a ênfase na questão do discurso feminista para a sua construção identidade como

²² Educação de Jovens e Adultos

docente. Muito embora tradicionalmente em análise de discurso (Fairclough, 2003, p.220) consideremos a *nominalização* como um recurso generalizador, abstrato e com potencial de ofuscar a agência e a responsabilidade, vemos aqui algo diferente acontecer. Ao falar em “superação dos problemas que eu tava passando”, María coloca sua *agência de forma marcada* visto que explicita um processo usando a *forma nominal de gerúndio*, que sugere continuidade, mas a escolha nominalizada do processo “superação” indica um *estado nominal material finito*, metaforicamente encerrado e, levando em consideração o *campo semântico* que esta seleção lexical aciona, *positivo de satisfação, segurança e felicidade*. Há, sim, a *pressuposição de um problema* (soluciona-se algo incomodo, um problema), mas que estaria solucionado graças à luta que María reivindicou para si (“eu precisava desta luta para mim também”).

5.2 A AVALIAÇÃO DA ESCOLA E O QUE ELA REVELA SOBRE AUTOIDENTIFICAÇÃO

Exemplo 5-

Rosalía 2- Assim como **eu demorei para perceber**, a enxergar isso, a enxergar **os discursos na sala de aula e na escola e pensar** o que tem por trás daquele discurso, eles estão começando a perceber agora também e de uma forma muito mais brutal, porque é ali, o menino chamou o outro de ‘viadinho’ e **você tem que resolver** na hora. **Chegou uma aluna travesti na escola e sua diretora evangélica** não quer aceitar o menino é ali, naquele momento que você tem que resolver, **você** não pode ficar aqui neste lugar privilegiado que eu estou de **pensamentos** sobre o assunto, ou de coleta de dados, ou de escutar o que eles trazem, isso é uma posição muito privilegiada, eles estão lá, e além de tudo tem que educar e além de tudo tem que ensinar. Além de você aceitar a aluna transexual na sua escola da forma como deve ser.

Rosalía 3- Só que aí eu tive problemas com a Diretora de lá que era **muito autoritária**, né, e aí eu sempre falei as coisas muito claramente nas reuniões e aí, obviamente isso **não agradou a ela** e no final do ano ela aproveitou uma deixa de devolução, que eu era *ex officio*, não sei se você sabe o que é isso (Respondi: não) **quando você tá na escola, mas você não é da escola, você tá emprestada pra escola**, aí a diretora pode **te devolver ou não ao final do ano, e aí ela me devolveu**, a mim e a outras professoras que **estavam questionando a gestão dela**.

A partir destes dois trechos selecionados da fala da professora Rosalía, percebo um processo de *Diferenciação da identidade* da docente em relação ao que ela chama de “discursos na sala de aula e na escola”. Ela manifesta seu forte *agencialismo/ protagonismo* ao *topicalizar-se* enquanto agente de processos principalmente do tipo *mental de percepção* (“perceber”, “pensar”) que confluem para *processos de ação com modalidade alta e polaridade negativa* (“tem que resolver”, “não pode ficar”). Ao recorrer novamente ao recurso de *heteroglossia* *contração discordância negação e contraexpectativa* ela *avalia negativamente* e se distancia das posturas e atitudes promovidas na escola e pelos seus agentes (ela cita como exemplo

genérico “sua diretora”). A *contração discordância* é expressa pela negação “você não pode ficar neste lugar privilegiado” em que “privilegiado” revela, novamente, *uma avaliação positiva de si, mas expandindo e distanciando-se* disto que postula.

Não ficando só no generalismo, em seguida Rosalía vale-se de um exemplo pessoal como *retórica argumentativa* para validar o que disse anteriormente. Ela *avalia negativamente* através da seleção do *atributo modal* “muito autoritária” uma diretora que a “devolveu” por discordâncias e desagrvos, através do uso de atitude *juízo estima social tenacidade (negativa) reforçado pelo uso de um intensificador (muito)*.

Neste trecho há uma série de questões, em especial de *campo semântico*, a serem analisadas. Primeiro são os *processos* “ser” e “estar” (“quando você tá na escola, mas você não é da escola, você tá emprestada pra escola”). Ser é um *processo de tipo existencial e/ou do tipo relacional identificativo*, ele *pressupõe* uma existência, uma relação ou identificação com algo. Uma professora que *É* da escola, portanto, contém um *pressuposto existencial de pertencimento, de unidade, de gradação, de valor, ou relacional de identificação com algo ou alguém*. Ser da escola envolve *pertencer* e *existir* com e junto dela. *Estar* na escola, por outro lado, por se tratar de um *processo* que elimina, *semanticamente*, este potencial existencial, ao menos neste exemplo, já implica uma relação ou a um atributo ou a uma circunstância. Neste caso, analiso que o “estar na escola” é um *processo atributivo circunstancial*, ou seja, ele elimina essa relação identificativa da pessoa com o lugar, com as práticas sociais, ele coloca a pessoa e sua identidade em “suspensão”.

Assim como devolvem-se coisas, professoras que “estão” na escola podem ser “devolvidas”, “emprestadas”, trocadas e substituídas quando uma fala, uma postura, uma ideia não agrada à uma diretora, uma gestora, ao Estado, à “sociedade”. Relacionando esta análise à conjuntura de instabilidade social e política que vivemos no Brasil hoje, não só no campo dos direitos humanos, LGBT, das mulheres e das minorias sociais, mas também no campo dos direitos sociais trabalhistas, esta *seleção lexical* é reveladora e traz à tona uma carga pesada de como nós, trabalhadoras da educação (e não só) vivemos e somos representadas discursiva e socialmente. No campo do trabalho com educação, cabe o questionamento, é viável manter práticas personalistas e instáveis de condições de trabalho? Cabe, em 2016, uma professora ser *emprestada ou devolvida* quando uma diretora discorda de posições políticas e ideológicas, ou pelo mero questionamento de uma gestão?

Ao *selecionar o léxico não agradar/questionar* a gestão verificamos um reforço do *personalismo com uma agentividade avaliada negativamente* por Rosalía. A professora revela, através de sua fala, que está em desacordo entre a confusão que se estabelece entre gestão e afetos pessoais.

Adiante, dedicarei uma seção deste capítulo a analisar o conflito que as colaboradoras reiteradas vezes representaram vivenciar com colegas de profissão referentes ao trabalho com temáticas associadas à *identidade de gênero e sexualidade*. Por se tratarem de relatos que envolvem questões relativas a embates, medo, insegurança, analisarei mais pormenorizadamente estes discursos em seção específica para tal fim.

Exemplo 6-

Emília 2- E aí desde esse momento **eu criei** um projeto que chamava “Filosofança” e esse projeto circulou muito em São Sebastião e **eu sinto que esse projeto que eu trabalhei** com, nossa, devem ter passado mais de mil alunos pelas minhas mãos, assim, pelo projeto, a gente apresentou em algumas cidades, aqui em Brasília a gente apresentou em várias cidades, em vários eventos, muita relação com a área da saúde, enfim, **e eu percebi** que isso foi **abrindo espaço** para que eu pudesse ultrapassar um pouco às vezes esse ambiente que é **muito fechado** da sala de aula que é na Secretaria de Educação e ficar muito, ali, presa no meu mundinho e começar a conhecer melhor a Secretaria e foi isso que me aproximou da EAPE.

Emília, por sua vez, também *avalia* a escola, a “Secretaria de Educação” e o “ambiente de sala de aula” *negativamente* a partir do uso de *processos modais materiais* (“eu criei”) *mental comportamental* (“senti”) e *mental de percepção* (“percebi”), que exercem *função relacional com sua identidade*, que, por sua vez, também se *distancia por engajamento heteroglossia negação e avaliação negativa* da escola. Verificamos a *avaliação negativa* pelo uso da *conceitual* “abrindo espaço para que eu pudesse ultrapassar”, onde ela constrói essa ideia mental de que ela, por *agentividade* auto referida, teria aberto um espaço e ultrapassado, superado ele, que seria (aí sim, reside a *avaliação negativa* também por uso de *metáfora conceitual*) “muito fechado” (“a sala de aula que é na Secretaria de Educação”). Por meio do uso do *especificativo* “Secretaria de Educação”, Emília deixa claro que sala de aula “fechada” ela *avalia negativamente*.

Exemplo 7-

Emília 3- Porque não dá mais pra eu voltar pra qualquer lugar e não poder falar de tudo que eu aprendi, **vivenciar outra forma de Educação** que eu acredito que naquele momento era muito mais consolidado do que eu **acreditava** do que eu queria e do que **eu achava** que eu poderia fazer

enquanto professora, do que quando eu saí, que eu já tinha várias coisas, já fazia várias coisas, mas eu ainda era muito, ainda era muito, é, ingênuo, era muita experimentação mesmo.

Neste trecho, Emília avalia a Educação enquanto “ente”, ou *enquanto um participante* obrigatório num *processo comportamental* que realiza um *afeto* interpretado como *ímpeto ou emoção* (MARTIN & ROSE, 2007, p.64). O *processo*, “vivenciar”, é de tipo *comportamental* por referir-se a um processo, ao mesmo tempo, psicológico e fisiológico. A participante, no caso Emília, é uma pessoa humana que “vivencia” e “experimenta” uma nova forma de “Educação”. Essa *ressemantização* do termo “Educação” pode revelar um *alto grau de valor e estima, de propriedade no campo da ética e dos valores* que a entidade “Educação” simboliza para Emília, tratando-se de uma *avaliação positiva*, embora exista neste fraseamento um *pressuposto* de que há uma “outra forma” de Educação, diferente da que ela, de maneira *agentiva*, acredita que consolidou. Esta “outra forma de Educação”, no entanto, *avaliada negativamente* por Emília, é a Educação da qual ela se distancia.

Cumprir notar, aproveitando a questão do *agenciamento*, que Emília é autora desses processos de descoberta e promoção de uma Educação que ela *avalia positivamente*, cabendo, novamente, o questionamento de haver, nestes *discursos* que estou analisando, uma forte presença de *agências de sujeitos*, cabendo a crítica, em contrapartida, de uma *ausência de processos formais uniformes e democráticos* para o alcance por todas as pessoas envolvidas no ato de educar, de uma *estrutura social*, por assim dizer, promotora de amplo e democrático acesso a processos de educação para todas as pessoas.

Exemplo 8-

Emília 4- Até porque a **educação ela é muito viva**, então, eu acho que essas temáticas da diversidade elas vêm nos mostrar que não adianta a gente **querer uma fórmula pronta** pra gente ensinar, algo que cabe pra todas as pessoas, todas as séries, todas não sei que e que o professor ele é ativo, criador do seu processo, que ele precisa pesquisar sempre ele é um pesquisador. Então eu acho que muitas vezes falta essa compreensão do professor como pesquisador, como um criador de conhecimento e de práticas e de possibilidades, essa coisa muito transformadora da educação, né, que às vezes a gente esquece, que é isso, quem transforma a educação? **Claro que políticas públicas importantes, investimento, mas se a gente não se coloca nesse papel mesmo de autor e criador do nosso processo educativo a gente não muda**, então eu acho que para ter sucesso na nessa área a gente precisa de uma formação continuada consistente.

Seguindo com o apresentado acima, neste trecho Emília *tematiza* a educação como *portador de um tributo relacional avaliativo*. Em teoria da Avaliatividade, consideram-se pessoas como *portadores de atributos, no campo da emoção e da ética estariam pessoas sujeitas a portarem*

tais julgamentos ou afetos, e coisas no campo estético da apreciação. Neste caso, portanto, Emília utiliza-se de uma *metáfora que ressemantiza* novamente a Educação como ente, como um ser vivo *avaliado positivamente, agentivamente com alto grau de modalização* expressa pelo uso de “muito”. As “temáticas da diversidade”, tematizadas em posição equivalente à Educação, seguindo uma *avaliação de afeto positivo*, “mostram”, ou seja, são também metaforizadas, agentivas e potencialmente positivas. Indo além, elas “mostram” que o professor é “ativo, criador do seu processo”. Aqui Emília *generaliza a identidade docente* de modo a *avaliar positivamente* docentes, incluindo-se aí quando seleciona o termo “a gente”. Emília fala na importância de políticas públicas, mas de forma a *expandir heteroglosicamente* uma atribuição de importância para a identidade docente que ele *deseja valorar (normalidade, capacidade e tenacidade)*.

Retomando aqui a conjuntura e o desenho desta pesquisa, seu potencial e desejo emancipatório, empoderador e transformador, não caberia a mim analisar apenas documentos, políticas e textos sobre educação, quando, na realidade, quem de fato “faz” e “materializa” a educação são estas vozes que estou a analisar. Corroboro, pois, da avaliação de Emília.

Exemplo 9-

Quitéria 2- E aí, me chamaram pra uma escola muito boa que é o Centro de Ensino Médio X, porque é **uma escola que tem uma estrutura**, é uma escola pequena, é uma escola que tem uma estrutura relativamente boa, assim, **boa pra uma escola pública, né? O que significa que ainda é uma escola muito ruim**. Mas, por exemplo, nas salas tinha um projetor, era quadro branco, sabe? Todas as salas tinham projetor e tudo. E essa escola é conhecida lá na Ceilândia, no DF também, por ser uma das que mais aprovam no PAS, né? Tanto que ano passado foram, esse ano, né, que saiu o resultado, foram 29 aprovados no PAS, né, o que é muito pra uma escola pública, né, **se a gente for comparar até com escola particulares pequenas**, né, é um número muito grande, e aí passaram outros tantos pelo SISU e tal, então é uma escola que tem muito esse enfoque e que desenvolve vários projetos.

No trecho acima, Quitéria constrói uma *apreciação* da escola, especificamente da escola pública. Quando seleciona o *conectivo causal* “porque” em “porque é uma escola que tem estrutura” deixa entrever um *pressuposto* que há escolas sem estrutura. Adiante, ela seleciona o atributo “boa para uma escola pública” que também *pressupõe uma apreciação negativa da qualidade da educação pública*. Seguindo essa construção nexos causal, ela explica, valendo-se de uma *apreciação negativa* que considera as escolas públicas ruins, pois: Afirma categoricamente que “ainda é uma escola muito ruim” compara avaliativamente com “escolas particulares pequenas”.

Pensando na conjuntura da pesquisa e no seu recorte, de gênero e sexualidade, é importante perceber como esse discurso de crítica à educação pública, em especial quanto à estrutura física e falta de apoio ao pessoal docente, impacta a identidade docente. Mais adiante veremos como há discursos recorrentes de medo, insegurança e risco associados às práticas didáticas pautadas por questões que esta pesquisa enfoca. Isso, por si, já seria um limitador para práticas pedagógicas emancipatórias e identidades docentes positivas. Somados à instabilidade política, temos, como nos traz a professora Quitéria, recorrentes críticas e desafios associados às questões estruturais e materiais presentes no contexto de educação pública no Brasil.

Exemplo 10-

Quitéria 3- Aí eu trabalhei uma parte com, desses conceitos, com o segundo ano também e com o primeiro ano tava lá, né, pra **trabalhar gênero, raça**, na verdade pra trabalhar gênero seria pra trabalhar nos três, né? Só que **eu trabalhei** mais no primeiro ano, porque o conteúdo do segundo ano é maior, então não tem como trabalhar muito, embora a gente tenha duas aulas, que é o dobro do que **vocês** têm na escola particular.

Trago este trecho somente de forma a corroborar com as análises anteriores, no sentido de Quitéria utilizar novamente o recurso de *comparar* o Ensino Público com o Ensino Privado, neste trecho, para exaltar uma qualidade do primeiro em relação ao segundo, mas fazendo uma *diferenciação* ‘nós’ *versus* ‘vocês’, na qual ela revela, entre outras coisas, sua *identificação* com e como pertencente à Escola Pública.

5.3 A AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO E O QUE ELA REVELA SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE

Seguindo a proposta que eu indiquei no capítulo metodológico, propus uma pergunta na entrevista referente ao currículo justamente para fazer triangular os dados. Em realidade, o currículo sempre foi muito mencionado e desempenhou um papel fundamental durante toda minha permanência ao longo de mais de 2 anos no campo. Sua escolha como um dos instrumentos a serem analisados na pesquisa, inclusive, foi sugerida e incentivada por diversas pessoas com quem tive a oportunidade de conviver no campo. Abaixo analiso quais as formas de representação do currículo e a maneira como as pessoas auto identificam-se, ao mundo e à outras pessoas por meio destas representações.

Exemplo 11-

Rosalía 4- O Currículo em Movimento, em geral eu sou uma pessoa bem **desplugada**, assim, dessas discussões da área de Educação. Desplugada, assim, eu tô sabendo o que tá acontecendo, mas eu não me aprofundo, porque eu tenho muita pouca paciência pra pra pras **discussões de Educação** que são intermináveis (prolonga a fala) e, assim, você discute discute discute finaliza

o ano, tem o momento catártico e você volta o ano seguinte e tem que recomeçar tudo do zero como se não tivesse discutido nada no ano anterior “pera aí, a gente discutiu, a gente já construiu isso, isso já tá posto.” Então eu tenho uma certa **preguiça** dessa dessa **dessa falta de celeridade** mesmo dessa objetividade e tal, mesmo porque **minha cabeça tenha sido moldada na**, numa engenharia, sabe?

Rosalía, ao ser questionada sobre a importância do currículo lança mão de uma *metáfora* que aciona, do ponto de vista da *metafunção identificacional*, uma *interdiscursividade* com a tecnologia, com a energia. Como que para se desculpar, Rosalía se diz “desplugada” de discussões sobre Educação. Antes, quanto recontava sua trajetória de vida, Rosalía por diversas vezes mencionou sua falta de formação específica tanto em educação como em educação e gênero. *Modalizou* dizendo que seu papel na Educação devia muito à militância, onde teria aprendido tudo o que sabe sobre os temas. Ela também *personifica* a Educação, ao dizer que as “discussões de Educação” são “intermináveis”, o que implica uma *avaliação de tipo apreciação proporção, qualidade e impacto negativo*.

Interessa notar que, ao avaliar-se negativamente, Rosalía desenvolve argumentos externos a si para fazê-lo. Ademais, a metáfora do “desplugada” a conecta à sua “cabeça moldada”, novamente outra metáfora, “na Engenharia”, acionando outro recurso interdiscursivo, segundo o qual (Gonzalez, 2013) haveria uma forma própria às ciências sociais e humanas de pensar e organizar-se logicamente totalmente distinta e dissociada da forma de organizar-se das ciências exatas. “Moldar a cabeça” é uma metáfora ontológica de exclusão de agência, já que Rosalía não indica quem orienta este processo, representando-se, pois, como sujeito passivo de um processo que é socio-culturalmente assentado em discursos conservadores e mantenedores de identidades aprisionadas a *modos operandi* que seriam, *per se*, estândares. É interessante apontar esta contradição discursiva que, de maneira alguma, deslegitima ou desautoriza a voz de Rosalía, senão nos faz perceber como *discursos conservadores e hegemônicos* se fazem presentes e enraizados inclusive nas falas de pessoas as mais engajadas com as temáticas sobre as quais discorrem.

Exemplo 12-

Rosalía 5- Então um currículo que iria, que **tava sendo construído de uma forma absolutamente democrática**, que pregava e que prega isso, a construção dialógica, democrática, **nos foi enfiado goela a baixo para dar**, nos foi enfiado goela a baixo para (Carol- Isso eu não sabia) para dar esse curso sobre currículo para a rede. **Então a gente foi obrigado a dar esse curso**, né, de uma forma **bastante autoritária**. E aí a gente **voltou e a violência foi tão grande**, assim, **a violência simbólica**, né? Que a gente retornou a gente já não fazia parte do mesmo grupo

que fazíamos antes, então eu já não estava mais lotada na sala que eu que eu fazia antes, a minha mesa foi levada para outra sala e eu já estava pertencendo a outro grupo, olha que **violento isso**.

Seguindo com suas avaliações de si e do currículo, Rosalía elabora uma *sentença clivada* na qual *afirma categoricamente* que “(o currículo) tava sendo construído de forma absolutamente democrática”. Ao frasear desta forma, Rosalía *avalia* o currículo de forma *positiva, em posição temática e agentiva*, usando um *modalizador intensificador*. O que se segue, no entanto, é um *ocultamento de agência*, novamente pelo uso de uma *metáfora conceitual* extremamente violenta, “nos foi enfiado goela abaixo”. Convido quem lê esta tese a tentar formar, mentalmente, a imagem de um documento, um papel, sendo enfiado goela abaixo, de forma literal. A *repetição* é utilizada como *recurso retórico* por Rosalía para *intensificar a força desta metáfora*, como se ela já não fosse forte o suficiente. Minha interrupção, ousaria afirmar, rompe um ciclo de violência, porque bem me lembro da expressão facial de dor que Rosalía expressava ao proferir estas palavras.

O que se segue é a *repetição como recurso retórico de intensificação* do uso da palavra “violência” duas vezes (e do uso de “violento” também), o uso dos *modalizadores avaliativos intensificadores* “bastante” seguido do *léxico avaliativo* “autoritário” e do processo “obrigado”. Aqui Rosalía *não modaliza nem nominaliza processo*, mas *apaga o sujeito* destas ações violentas. Convido também os leitoras a buscarem este trecho da entrevista para verificarem como Rosalía chega a titubear se deveria confiar-me todos estes relatos, por temer as pessoas que irão lê-lo, i.e, as pessoas que perpetraram estas violências contra si, que ela não ousa nominar nem expressar em seu discurso.

A violência foi tanta, que Rosalía, ao dizer “olha que violento isso”, me chama, ao selecionar o *modo imperativo*, a um “olhar” que não é *processo mental, senão material*, dada a forma como ela materializa discursivamente, operando várias metáforas, uma imagem dura das violências que sofreu.

Exemplo 13-

Rosalía 6- (...) e o que que **o currículo esperava da gente e o currículo era realmente muito bom**, apesar de ter diversas falhas, **ele me convenceu**, apesar da violência inicial **ele me convenceu e ele me convence até agora**, apesar de ter várias coisas que precisam ser mudadas se você for comparar com outros currículos por aí ainda **é um currículo muito *avant garde*, muito de vanguarda muito**, um currículo que tem **a palavra transfobia** nele é muito, é muito distante da realidade que a gente conhece dos outros estados. E aí **ele acabou me convencendo**,

o currículo mesmo acabou me convencendo, apesar de o método de **terem colocado** pra gente ter sido, ter sido não o melhor, mas **o currículo era bom mesmo e eu acreditei nele e acredito.**

Novamente, triangulando os dados apresentados nas entrevistas com o desenho total da pesquisa, seguindo meu compromisso de justificar as escolhas metodológicas e caminhos que percorri para que a pesquisa fosse desenhada e desenvolvida da maneira como ela foi, temos neste trecho falas muito significativas da professora Rosalía que corroboram com a necessidade de cruzar as práticas docentes com os *gêneros de governança* (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32), representados, nesta pesquisa, pelos currículos.

Muito embora, num desenho de pesquisa inicial, eu tenha cogitado descartar a análise dos currículos e normas editadas pelo Estado de forma a regular a educação pública brasileira, por julgar que estas normas, por se tratarem de gêneros de governança que fazem senão *materializar discursos hegemônicos* e nada *dialógicos* que hierarquizam posições de poder e mandam, de forma arbitrária, muitas vezes, nas forma como as práticas sociais serão desenvolvidas, o campo, as falas das pessoas envolvidas na pesquisa, falas quase orgânicas, me levaram a mudar o desenho da pesquisa e considerar como essencial cruzar os dados das vidas e práticas das pessoas com os documentos oficiais, como os currículos.

Esta fala da professora Rosalía foi diversas vezes repetida por *atores e atrizes sociais* os mais diversos, que celebram a existência de um currículo que, de tão bem avaliado, ganha *agentividade e sentido de existência*. O currículo “esperava” revela uma *metaforização e personificação* do currículo, que acaba por *assumir posição de tópico e atributos humanos*. Rosalía avalia o currículo como “realmente muito bom”, “bom mesmo” “muito avant garde” e “muito de vanguarda”. Todas são *avaliações de apreciação positivas de tipo qualidade e valor social, acompanhadas de gradação de intensificação, com repetição e maximização*. Em “o currículo me convenceu” e “eu acreditei nele e ainda acredito” temos novamente uma *metáfora personificadora*, ou seja, o currículo sendo representado como um *ator social agente e topicalizado*. Além disso, Rosalía oculta a agência em “terem colocado”, pois, neste trecho, sua intenção é mais de demonstrar seu forte comprometimento e *avaliação positiva* do currículo do que de denunciar o que poderia desqualificá-lo.

Rosalía *avalia positivamente*, corroborando com os dados analisados no Currículo em Movimento, a *hiponímia* que é desfeita ao se nomearem *processos* e *atores sociais* pioneiros no currículo, citando o caso da “transfobia”, *distanciando* este material de outros de forma a *avaliar positivamente o seu ineditismo*. Com questões como essa e o fato de constantemente

em campo as pessoas envolvidas na pesquisa mencionarem o fato de que o currículo respalda ações positivas, ficaria muito incompleta e incoerente uma pesquisa em que eu me furtasse de analisar o impacto da produção coletiva, vale ressaltar, pioneira e vanguardista que o Currículo em Movimento representa.

Exemplo 14-

Emília 5- Então, de certa forma, um **currículo ainda conservador, mas já com uma cara dos educadores da Rede. E eu participei da, das rodas ativamente**, tanto do currículo de Filosofia quanto do currículo de Dança, porque nesse meio tempo aí teve o currículo de Dança no IFB e começaram a discutir essa coisa de de fato colocar Dança no currículo de Artes. **Então eu participei bem ativamente**, assim, e foi uma discussão muito interessante, que foi quando começaram a tentar desconstruir um pouco essa coisa conteudista.

E foi interessante participar, mas, ao mesmo tempo, **extremamente frustrante**, porque eu, literalmente, fiquei duas semanas na época era gerência do ensino médio escrevendo o currículo de dança inteiro, eu **escrevi sozinha** e grande parte do currículo de filosofia e no final do processo eles simplificaram tudo e **não deram crédito para os professores que ficaram ativamente escrevendo o currículo**.

A professora Emília, diferente de Rosalía, *não personifica o currículo*, mas *avalia positivamente sua participação ativa* na “construção” do currículo, o que também corrobora com a triangulação dos dados desta pesquisa e revela um pioneirismo no processo de construção do currículo em movimento. Ela afirma que embora “ainda era um currículo extremamente conservador” ela, de forma repetida (*intensificação repetição e quantificação*) afirma que “eu participei ativamente”. Aqui temos *agentividade topicalizada e avaliação positiva* que revela forte comprometimento de Emília com o processo de elaboração deste material.

Novamente, a frustração decorre de “escrevi praticamente sozinha”, “foi extremamente frustrante”. Analiso que estes dois trechos se associam discursivamente a uma crítica recorrente nas falas das participantes desta pesquisa que critica um personalismo nos processos de educação. Ao mesmo tempo em que a *agentividade* e autonomia para construir processos é importante no ambiente educativo, temos que ser críticas quanto ao excesso de *agencialismo e personalismo* em iniciativas que dizem respeito a temas tão centrais e caros à educação, como a educação sexual e em gênero.

Exemplo 15-

Quitéria 4- Eu acho o currículo muito confuso Eu, eu, como eu até coloquei no Cine Diversidade, eu tinha várias dúvidas sobre, em relação ao currículo, a como, é, a como passar o conteúdo, qual o conteúdo, porque eles não especificam, né? Por exemplo, gênero, tá lá que você deve falar sobre gênero e raça, só que, o que falar de gênero? Gênero é tão amplo, eu vou dar aula sobre, sei lá,

vamos diferenciar o que que é sexo o que que é gênero baseado naqueles textos da década de 70? Ou eu posso ir mais pra frente, sabe? Eu ficava muito assim, muito perdida e eu não tinha com quem conversar, porque a minha, a professora que eu substituí ela como eu disse, ela não tinha formação, né? Assim, tem gente que não tem formação e que, eu acho, se você não tem formação numa área que você vai lecionar você já tá em desvantagem, né? Aí você tem que de alguma forma tentar ir atrás, assim, mas isso também dá muito trabalho, você se esforçar e procurar, ir atrás de literatura, ir atrás, enfim, de textos, de, pra conseguir planejar a aula. E aí, no caso, a minha professora, a professora que eu substituí, pelo que eu entendi e pelo que eu vi ela também não seguia o currículo.

Diferentemente dos dois exemplos analisados em Rosalía e Emília, Quitéria faz importantes ressalvas na forma de *avaliações negativas* sobre o currículo. Ela, que não participou na elaboração do documento, mas o colocava em “movimento”, se queixa apreciando o documento em sua *composição complexidade* de forma *negativa e intensificada* pelo intensificador muito em “eu acho o currículo muito confuso”. As “várias dúvidas” também podem ser analisadas como um *avaliador negativo* de *afeto insegurança*, visto que a *seleção lexical* de Quitéria sugere que ela não se sentia confiante em aplicar o que o currículo propõe. Novamente, a concorrência entre agencialismo e estrutura se faz presente, pois Quitéria se queixa, entre outras coisas, de não ter com quem conversar (o que, cruzando dados da pesquisa novamente, foi sanado, visto que ela era uma das participantes mais ativas entre as cursista do Cine Diversidade do qual fez parte, trazendo sempre essas queixas, mas também elogios ao espaço de acolhimento que o curso de formação representava para ela), de sua colega não ter formação para trabalhar com as temáticas sugeridas pelo currículo, daí ela sugerir que é um esforço individual “ir atrás, assim, mas isso também dá muito trabalho, você se esforçar e procurar, ir atrás de literatura, ir atrás, enfim, de textos, de, pra conseguir planejar a aula.”, como se essas fossem questões individuais, não próprias de uma prática pedagógica institucionalizada.

Ademais, Quitéria afirma que a professora que substituiu “não seguia o currículo”. Essa sentença *não modalizada*, portanto, *assertiva*, e de *polaridade negativa* revela que ainda há práticas, como já vimos por outros relatos, personalistas e que gênero e sexualidade ainda são temas que podem ou não ser trabalhados. Cabe aqui refletir sobre a discussão de *cunho semântico*, que já mencionei, entre a escolha de categorizar essas temáticas como estruturantes ou transversais, discussões que, como recuperamos nas entrevistas, permearam toda a elaboração do currículo em movimento. Transversalizar a necessidade de estes temas serem trabalhados no espaço escolar é um perigo, pois haverá como ainda há pessoas que se negam, assim, de forma personalista e autoral, a trabalhar o tema, pelos mais distintos motivos: ausência de formação, desconhecimento, divergência ideológica, medo, enfim. Não seria o caso, então,

de terem mantido mesmo o caráter estruturante do tema e de os cursos que compõem a oferta de cursos da Secretaria de Educação terem um caráter mandatório para todas as pessoas que compõe o quadro docente da instituição?

Exemplo 16-

Quitéria 5- Querendo ou não esse currículo, nosso currículo, ele já é muito, sei lá, (pausa) adiantado, vamos colocar nesses termos, em relação a outros currículos, né? Porque eu podia falar, embora com todo esse cuidado e medo mesmo, assim, sabe?

Ainda Quitéria segue avaliando o currículo de forma positiva. Quando diz “nosso currículo” Quitéria se avalia como parte de algo. Esta escolha lexical revela forte comprometimento com a prática educativa, o contexto educativo e uma fusão entre sua identidade e aquilo que ela constrói como o que vem a ser o currículo. Do ponto de vista de representação de atores sociais (LEEUEWEN, 2008), a estratégia que Quitéria usa é de inclusão personificação do currículo, além de assimilação coletivização de sua identidade com a “identidade” do documento. Seguindo, ela avalia positivamente a composição complexidade do currículo com uso de intensificador positivo em “muito adiantado” que é também uma metáfora orientacional, que nos orienta para frente, adiante, algo considerado, na cultura ocidental, como algo positivo, favorável (LAKOFF & JOHNSON, 2002).

A ressalva que Quitéria faz, no entanto, é quanto ao “cuidado e medo” que ela podia ter ao falar sobre o currículo. Fazendo uma análise do ponto de vista do cronotopo (BAKHTIN 1981, 1986a, 1986b, CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999) temporal utilizado na escolha do processo “poderia ter” é um tempo passado modalizado, que revela que, em realidade, no momento presente Quitéria não possui este medo. Analiso, cruzando com as interações que presenciei ao longo do trabalho de campo, que o medo e insegurança de Quitéria teria sido solucionado com a oferta e participação do curso Cine Diversidade o que reforça, novamente, a importância de cursos como este serem ofertados e a compulsoriedade de sua oferta ser repensada. Analisarei mais detalhadamente a questão do discurso do medo e da insegurança, além de cronotopos como recurso estilístico associado a esses discursos em sessão a diante.

5.4 A POLÍTICA, O FUNDAMENTALISMO, O CONSERVADORISMO E A MORAL RELIGIOSA

Embora não sejam temas que eu levantei nas perguntas, tanto política quanto questões concernentes a um fundamentalismo, na maior parte das vezes associado a um conservadorismo

e moral religiosa, apareceram como discursos recorrentes nas falas das pessoas entrevistadas ao longo da pesquisa e do trabalho de campo. Em geral, as avaliações são de valor negativo e há uma tentativa de distanciamento por negação destes discursos daqueles proferidos pelas pessoas entrevistadas. Veremos a seguir.

Exemplo 17-

Rosalía 7- Num país em que as, as políticas de gênero **são todas barradas** pela **bancada fundamentalista** nós temos um documento oficial que nos **obriga** a trabalhar essas questões **é uma vitória enorme**, assim, né?

(...)

mas **a bancada, obviamente fundamentalista** no âmbito Federal e agora Estadual também ela vai querer **barrar** toda e qualquer ação a partir de agora, qualquer lei, norma, qualquer norma que venha dizer que a gente tem que trabalhar essas questões eles vão **barrar**. O Cine Diversidade já foi questionado e vai continuar sendo questionado e **eles vão barrar**. Agora eles podem querer barrar o quanto for, porque é um discussão que está posta. É fraco o que temos de documentos oficiais, é fraco os PCN's são biologizantes, são é, muito fraco, ele tergiversa sobre o assunto, ele não fala exatamente sobre o assunto, mas fala alguma coisa, dá pra você se respaldar mais ou menos, embora **ele seja bem moralista, na minha opinião, moralista, biológico, mas fala, mas fala**.

A professora Rosalía faz uso de uma sentença *não modalizada, assertiva e generalizada* para afirmar que “as políticas de gênero são todas barradas pela bancada fundamentalista”. Aqui é importante recorrermos à análise de conjuntura para entender a interdiscursividade expressa em sua fala. Ela se refere a um grupo de congressistas que marcadamente se assumem como pastores (RODRIGUES, 2016), ruralistas, defensores da moral, da família e dos bons costumes (e uso o gênero masculino de forma consciente e política, visto que fazem parte deste grupo uma maioria de homens brancos, heterossexuais e ricos, embora haja mulheres envolvidas também). A *metáfora conceitual* “barrar” indica uma avaliação negativa, de não deixar avançar, evoluir temáticas que, como vimos anteriormente, Rosalía avalia positivamente. Ela afirma categoricamente duas vezes “eles vão barrar”, revelando, com esta seleção lexical avaliativa negativa estar em desacordo com estas ações, que seriam negativas para seu trabalho.

Corroborando com as análises propostas para os PCN's, Rosalía *avalia o conteúdo* deste material *negativamente*, apreciando o conteúdo como *qualidade negativa* em “é fraco” e como *intensificador* e *repetição* em “é muito fraco” e com a *seleção lexical avaliativa negativa intensificada* em “seja bem moralista, na minha opinião, moralista, biológico”.

Embora ela faça essas *avaliações negativas*, ela *avalia positivamente* o curso que propõe, o Cine Diversidade, ao *afirmar categoricamente* e de forma não modalizada que a discussão (que carrega como pressuposto a discussão que sustenta e é sustentada no curso do Cine Diversidade, precisamente sobre diversidades interseccionais e sexualidade) “está posta”, deixando entrever, pela seleção do tempo presente e modo verbal infinitivo, que não há o que se possa fazer contra o que está posto.

Exemplo 18-

Rosalía 8- Existe muita gente trabalhando a favor de um discurso sobre a diversidade, mas também existe uma pancada de gente fazendo o oposto, como já veio milhares, centenas de professores que vieram pra mim que tão, que de forma alguma, que não tem lei na Secretaria de Educação que seja maior **que a convicção religiosa deles**. A pessoa virou pra mim e falou “não tem lei na secretaria” com o dedo levantado “**não tem lei na Secretaria de Educação que seja maior que o meu Deus**”.

Neste trecho, trabalhando com a estratégia *retórica de expectativa e contra expectativa*, Rosalía menciona o fato de haver pessoas trabalhando a favor do discurso que ela indexa, o “discurso sobre a diversidade” para opor-se às pessoas que fazem o oposto. Não fui capaz, no desenho e tessitura da pesquisa, de acessar *discursos hegemônicos conservadores e religiosos* diretamente proferidos pelas pessoas que os defendem que, de maneira reiterada, recusaram-se a participar da pesquisa, por julgarem que ela seria “enviesada ideologicamente” (o que não é de todo mentira, a depender da ontologia de quem parta esta afirmação- de minha parte me “defendo” destas “acusações” afirmando que sim, há um posicionamento crítico, político e sociológico que direciona o meu olhar, minha análise e meu fazer “científico” que de nenhuma forma é neutro, senão pontuado por questões como desejo de fazer emergir discursos contra hegemônicos, críticos e pautados por mudança social a partir do que estou desenvolvendo aqui nesta tese), senão através de discurso indireto.

Acesso, no entanto, por meio de relato das pessoas que se dispuseram a colaborar e, não só colaborar, a *serem* esta pesquisa, pessoas comprometidas com o trabalho que desenvolvem e epistemológica e ontologicamente afinadas com a matriz teórica a que esta pesquisa está enraizada.

Ao propor essa tessitura de *contra expectativa*, o que realiza discursivamente Rosalía é um *afastamento e fechamento discursivo para uma diferença* entre o que diz e o que é dito por quem ela discorda. Ao falar em um “eles” ela direciona sua fala para um discurso que é externo ao seu, o discurso de pessoas que acreditam que “não tem lei na Secretaria de Educação que

seja maior que a convicção religiosa deles.” Este eles são precisamente as pessoas que se recusam a seguir o que foi desenhado e elaborado de forma colaborativa e coletiva, apesar dos pesares já analisados, no Currículo em Movimento e está sendo denunciado aqui, novamente, que quando questões de gênero e sexualidade são colocadas em relevo novamente emergem exemplos de que há *personalismos e convicções individuais* rivalizando com uma estrutura legal e normativa.

Exemplo 19-

Rosalía- **Chegou uma aluna travesti na escola e sua diretora evangélica** não quer aceitar o menino é ali, naquele momento que você tem que resolver (...)

Diferente do *ator social genérico* “eles”, a que Rosalía faz menção no trecho analisado anteriormente, no trecho acima ela identifica a *atriz social* a que se refere, “sua diretora evangélica”. Embora o “sua” tenha como referente um sujeito genérico, ao selecionar como *participantes opcionais* na oração “diretora evangélica” ambas as palavras selecionadas para identificar a atriz social em questão são *identificadores com potencial de qualificador*. Em teoria de atores sociais, temos uma *categorização por meio de funcionalização e avaliação negativa*, visto que Rosalía já se diferenciou daquilo que ela considera serem discursos contrários aos seus, os fundamentalistas, conservadores, evangélicos. O “sua” genérico pode ser interpretado como uma forma de *assimilação tanto de tipo coletivização quanto de agregação*, como uma forma de avaliar a mim, Carol, a interlocutora de sua fala no momento da entrevista, como uma pessoa que compartilha de sua maneira de pensar (o que ela sabia ser verdade, visto que, quando feita esta entrevista já contávamos de mais de um ano e meio de convívio semanal durante o desenvolvimento da pesquisa).

Novamente percebemos o forte *agencialismo* que circunda o tema, tanto da diretora que “se recusa a receber” a aluna travesti, como se isso fosse possível e uma realidade que acontece frequentemente, quanto no “você tem que resolver” que carrega como *pressuposto* que é função das professoras da rede darem conta de resolver sozinhas uma questão que é de cunho institucional.

Exemplo 20-

Emília 6- Na verdade eu trabalhei em 5 escolas católicas diferentes, confessionais, né, eram todas confessionais e católicas e desde a primeira escola que eu trabalhei eu dei aula de Filosofia pras crianças até o terceiro ano do Ensino Médio e eu lembro de eu chegar e a minha própria postura, então tá com o cabelo crespo e usar faixa no cabelo e trazer outras referências e óculos colorido

e outras referências sempre foram um referencial de uma certa desconstrução do estereótipo de mulher.

Recupero este trecho da fala de Emília no qual ela estabelece uma *oposição* entre catolicismo e a sua figura de mulher desconstruída. É interessante notar como ela também estabelece uma relação de *oposição discursiva* entre o fato de haver uma expectativa sobre o que são os discursos das escolas “católicas e confessionais” o que ela representava para estas escolas por chegar como “e a minha própria postura, então tá com o cabelo crespo e usar faixa no cabelo e trazer outras referências e óculos colorido e outras referências”. A palavra desconstrução, analisando-a em suas possibilidades *semânticas*, é uma *nominalização* do processo “construir”. Carrega, pois, um pressuposto de que há algo dado, algo que existe e que é superado, dado o uso do prefixo “des”, que sugere separação, superação, ação contrária.

Há por trás do uso desta palavra e como implícito em todo o trecho da fala de Emília, que escolas católicas e confessionais esperavam dela um modelo de mulher, que ela superava, separava, agia ao contrário. Impressionante é perceber que um cabelo crespo, uns óculos coloridos ou uma faixa de cabelo ainda sejam exemplos de mulher desconstruída em pleno ano de 2016 (ano em que a entrevista foi tecida).

Novamente, esta *nominalização generaliza*, mas guarda forte *intertextualidade* com discursos feministas, sendo um termo recorrentemente utilizado por mulheres feministas de modo a generalizar sim ações coletivas, porém conscientes a que recorreremos para destruir e construir um novo papel social para nós mulheres, que resulte diferente destes discursos conservadores, muitas vezes religiosos também, de que devemos assumir um papel que por séculos de dominação nos foi imposto.

Se é preciso construir algo novo, é por que o velho não nos serve mais, então analiso que há uma *avaliação negativa* por parte de Emília, que não concorda com a construção de papel social a ela atribuído, reconstruindo-o de maneira a fortalecer positivamente (eram uma referência-*léxico avaliativo positivo*) sua identidade de docente e, acima de tudo, de mulher.

Exemplo 21-

Emília 7- E muito interessante, porque alguns meninos se assumiram homossexuais na época e a gente trabalhou isso no grupo, porque tinham muitos alunos evangélicos, mas ali, eles se despiam, assim, dos preconceitos que muitas vezes eles cultivavam ali naquele ambiente de pouca discussão que a igreja oferecia e no grupo a gente trabalhou várias coisas, então os homossexuais foram super acolhidos.

Neste trecho, ao falar em meninos homossexuais que “se assumiram” Emília lança mão de um *processo relacional auto atributivo*. O ato de “assumir-se” homossexual é uma ação cujo *portador do atributo dirige o processo a si*. Também podemos analisar esse como um *processo relacional identificativo*, pois é por meio do “assumir-se” que as pessoas homossexuais se e são identificam (extrapolando a semântica, pode ser um *processo existencial* também). É muito interessante, do ponto de vista da co-ocorrência (que, por hora, devido aos meus propósitos analíticos e a extensão deste trabalho, não empreendi a tarefa de levantar dados de natureza quantitativa, como fiz com os currículos, mas posso verificar em pesquisas futuras que sejam frutos do projeto que estou desenvolvendo nesta tese) que o processo de “assumir-se” é um termo chave aparecendo diversas vezes *co-colocado* ao termo homossexualidade e outros (lébica, gay, trans). É um termo que também carrega muita *intertextualidade* com discursos LGBTI, utilizado junto com sinônimos metafóricos usados à exaustão ao longo da tese como “sair do armário” e “revelar-se”, todos *processos relacionais auto atributivos*. Do ponto de vista dos estudos *queer*, é interessante notar que a identidade é, senão e pela linguagem, uma construção performática gerenciada e que recai sobre o indivíduo e sua autonomia e agência que a cria.

Ao dizer que “a gente trabalhou isso no grupo, porque tinha muito evangélico no grupo” Emília usa de um *fraseamento* que sugere uma *causa e uma consequência*. Ela não dá como natural o ato de “assumir-se” dos seus alunos homossexuais, pois ela precisou naturalizar através de um trabalho com seus alunos evangélicos um olhar de aceitar o que o outro, os alunos homossexuais, fizeram como normal, natural. As *metáforas conceituais* “despir-se” e “cultivavam” revelam que os alunos evangélicos estavam “vestidos” de preconceitos, que alimentavam e cultivam este preconceito, que precisaram ser “trabalhados” para poderem, por fim, acolher os alunos homossexuais. Ainda assim, há *pressuposição* de que o tema envolve um problema a ser solucionado e que este problema estaria localizado em práticas sociais ideológicas, o que por si já é algo a se lamentar.

Quem precisa de trabalho, segundo a fala de Emília, de sensibilização e reflexão, não são os meninos homossexuais que “assumiram-se” senão os alunos evangélicos que “vestem e cultivam” preconceitos. Do ponto de vista *queer*, novamente, isso é uma virada no olhar, uma vez que o ‘problema’ social não estaria localizado nos grupos contra-hegemônicos e minoritários, no entanto nos alunos religiosos.

Para encerrar a análise deste trecho tão curto e tão rico em significados, cumpre notar que Emília faz uma *avaliação negativa* da entidade “Igreja” e *positiva* de sua prática docente. Ao

dizer que havia “pouca discussão que a igreja oferecia e no grupo” Emília *intensifica negativamente* o fato de na igreja não haver espaço de discussão para temáticas que ela julga importante, espaço este, pelo outro lado, que ela oferece na forma de “acolhimento”, palavra que carrega *potencial avaliativo positivo*.

Exemplo 22-

Emília 8- Só que uma comunidade, é, os alunos tinham uma **característica evangélica forte**. E aí, teve um aluno em especial que na primeira aula ele ficou **de cara feia** a aula inteira, pra mim. E eu fui percebendo no corpo dele a mudança, sabe, **um ódio**, uma, eu via que **ele tava com muita raiva** de tudo aquilo que **eu** tava abordando. Aí, no final da aula, aquele olhar, aí no final da aula ele se expressou, assim, uma fala com **muita raiva** de tudo que a gente tinha trabalhado. Mas eu ouvi tudo o que ele falou, **tentei acolher e não ataquei**, porque também isso é uma, uma escolha minha, assim, **eu não vou pro ataque**. Eu não acho que a minha **militância** enquanto formadora tem que ser essa, eu acho que eu preciso ouvir e quando eu, eu percebo a diferença. Quando eu mostro que eu escuto, que eu acolho, que eu **valorizo** aquilo que tá sendo dito, **mesmo que seja a maior aberração possível**, eu sinto que quando eu vou falar eu sou mais ouvida. Então eu tô sempre buscando **estratégias** pra poder ser ouvida, mas sempre tentando dar, **ampliar** esse **espaço de escuta do educador**, que eu sinto que é uma das maiores carências hoje em dia do educador é espaço pra ser escutado e pra ser acolhido, assim. Então, eu escutei, aquilo me doeu, assim, porque **ele desconstruiu** o que eu falei, toda a história de vida dele, ele falou que não ia mudar a prática dele, não sei que, tal, que aquilo não tava **na Bíblia**. Eu nem me lembro o que eu argumentei, mas eu acolhi e falei uma coisa, falei “gente, esse cara não volta”. Seriam quatro aulas lá “esse cara não volta. Na semana seguinte: primeiro a chegar. E aí eu vi que ele tava com a Bíblia na mão e ele veio me mostrando que ele tava com a Bíblia. (...). Eu **não tentei atacá-lo, ele não tentou me atacar mais, tava completamente integrado, participou**, aí no final ele veio **me deu um abraço e agradeceu**. Então pra mim essa, essa vivência com esse professor foi muito, pra mim foi muito importante, assim, pra **me dar força** pra me continuar a desenvolver esse trabalho.

Neste trecho da fala da professora Emília há uma série de avaliações em uso. Primeiro ela usa de *Gradação Força* para dizer que teve um aluno com “característica evangélica forte”. De modo a explicar o que isso significa e promover discursivamente uma *heteroglossia contração discordância e negação*, ela avalia pela *apreciação de reação impacto negativamente* a “cara feia”, o corpo que expressa “muita raiva” (que, além do intensificador “muita” conta com a repetição para marcar ênfase) e um ódio. A *heteroglossia contração* é promovida pela descrição de um “Eu” e um “Ele” que são opostos discursivamente. Além disso, Emília lança mão de *metáforas de guerra* muito expressas, principalmente, pela *seleção lexical* da qual lança mão: “não ataquei”, “não vou pro ataque”, “me dar força”, “militância” (um termo que guarda muita interdiscursividade com o feminismo e LGBTI’s) e “estratégias”.

Essas *metáforas* constroem um todo discursivo de embate, de disputa, de discordância e negação de um discurso com o qual Emília não concorda, o discurso da “característica forte evangélica”, o discurso da “raiva” do “ódio” da “Bíblia, contra o discurso do não “ataque”, do “acolhimento”, do “espaço de escuta do educador”, do “integrou” e do “participou”. Mesmo

quando numa discussão Emília considera o que o “outro” fala como a “maior aberração possível”, mesmo que ela veja e represente este outro como este monstro aterrador, que ataca, que usa da Bíblia com raiva e ódio expressos no corpo, Emília explica que suas “estratégias”, nestas metáforas de guerra e violência, ainda são o “espaço acolhedor”. É importante aqui dizer que Emília não generaliza em momento algum essa “característica forte evangélica” a um todo imaginado, a um grupo social, senão descreve um e somente um aluno e seus comportamentos.

Exemplo 23-

Quitéria 6- Então eu não conhecia o filme que foi o “**Orações para Bob**” que a gente assistiu lá no Cine Diversidade. E eu tava, pra falar sobre esse tema especificamente, sobre **gênero, sexualidade, homofobia, transfobia, eu tava com muita dificuldade**, assim, porque meus alunos **são muito religiosos**, a grande parte deles, **ou são muito católicos ou são muito evangélicos**, no sentido de **serem praticantes**, sabe? Tinha uma igreja, no Setor Ó **tem muitas igrejas**, sabe, e na quadra da escola tem uma **igreja católica** que tava em reforma e tal, e os alunos da escola que eu lecionava eles moram, a maioria, né, moram no Setor Ó ou no Sol Nascente, que é aquele condomínio ali, né, que fica na fronteira entre Goiás e o DF. Então, aí, assim, é, em geral eles sempre traziam **um discurso muito forte**, um **discurso religioso muito forte**, um discurso bem presente, assim, **de Deus**, além de **usarem vários símbolos**. Por exemplo, iam pra escola com crucifixo, com escapulário, essas coisas, **e sempre havia um embate**, assim, vez ou outra alguém aparecia com esse discurso, é, pra **combater**, assim, pra, não sei, pra apresentar seu ponto de vista a partir de uma perspectiva bem religiosa e isso era bem comum os alunos trazerem esse discurso.

Na fala de Quitéria vemos algo semelhante ao apresentado por Emília acontecer. Uma *seleção lexical* que sugere *uma metáfora de guerra* (“embate” e “combater”), no qual ela fala de sua experiência em oposição ao “discurso muito forte, um discurso religioso muito forte” (gradação, intensificação e avaliação engajamento heteroglossia contração discordância). Fazendo uma *avaliação* de sua atuação como docente, Quitéria aprecia como complexo, difícil a sua necessidade de falar sobre o tema “**gênero, sexualidade, homofobia, transfobia**”. Esta dificuldade, segundo o seu relato, foi vencida e superada graças à vivência que compartilhou e desenvolveu no Curso Cine Diversidade (triangulando novamente os dados).

Exemplo 24-

Quitéria 7- Eu não tinha contato com professores da rede pública, porque, assim, eu tenho alguns colegas que são professores da rede particular, mas que, imagina, **eu nunca ia poder passar um filme como “Orações para Bob”** se eu desse aula numa escola particular, **que geralmente as escolas são confessionais, são católicas ou protestantes**, a maioria das escolas particulares daqui, então **não** ia ter como fazer essa discussão em sala de aula, **não** do jeito que eu fiz, **não** trazendo reportagens, **não** trazendo dados, **não** trazendo esse tema de uma forma **bem (pausa) política** mesmo, sabe?

Por fim, vemos neste trecho a professora Quitéria fazendo uma *avaliação positiva* da Escola Pública, por meio de uma construção retórica que traz pressupostos. Quando ela diz, de maneira *não modalizada, com polaridade negativa marcada e intensificada por uma repetição estilizada* de diversos usos do termo “não” que escolas católicas e confessionais não permitiriam que ela passasse um filme como “Orações para Bob”²³ ela deixa implícito e como pressuposto que práticas docentes e sociais que pautam por discursos católicos e confessionais estariam em desacordo com uma educação “bem (pausa) política mesmo”, i.e., ela “nunca ia poder passar” um filme que sensibiliza pessoas para questões como a homoafetividade na adolescência e a violência familiar por meio de discursos religiosos em espaços onde esta crítica entra em contradição com os discursos vigentes, que são precisamente em escolas confessionais. É possível afirmar, portanto, que há um pioneirismo, ineditismo e vontade de mudança em curso no contexto onde esta pesquisa foi desenvolvida.

Exemplo 25-

María 2- Porque quando você vai, porque chega uma parte que a gente chega e realmente coloca “olha, **a gente tem que trabalhar sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual**” aí pega as **situações mais tensas**, né? E não é fácil **vencê-las**, assim, nesses dois anos e pouco, né? Esse é o terceiro ano ainda tem muito **embate**, assim, e é basicamente **de cunho religioso, né? Se a pessoa tem uma determinada fé alguma crença e aquilo vai de encontro ela não trabalha**, ela simplesmente não faz **e eu me considero impotente**, assim, como coordenadora, como é que eu vou, como que eu vou **vencer** isso, pois só a conversa, só a explicação, só o propor, né, explicar que o currículo tá aí, que é uma base que você pode usar, que você **DEVE** (ênfase) usar, né, não surte efeito, assim, as pessoas continuam **com as suas barreiras**, assim, é onde eu vejo a **limitação** do trabalho e também tem outras coisas que **interferem** muito meu trabalho de coordenação pedagógica em escola que é o fato de havendo ausência do colega você tem que substituir em sala, porque as crianças não podem ficar só, então, às vezes vai **quebrando**, você não consegue fazer um trabalho, assim, contínuo, “não, a gente vai agora trabalhar isso” aí você leva textos e formas para a reunião coletiva começa a trabalhar aquilo **aí tem uma quebra**, a gente começa a trabalhar outra coisa e **tem uma quebra**, porque sempre surgem situações que a instituição nos **impõe e que limitam** essa efetividade do trabalho, entende?

(...) você tem que procurar ir principalmente na periferia, assim, lugares assim, onde você vê uma comunidade social, por exemplo, como Ceilândia, que onde é um dos maiores **avanços de abertura de Igrejas evangélicas** como é que é uma escola lá, como **foco de resistência**, né, uma escola que eu já trabalhei, né, que, por exemplo, uma escola que era **foco de resistência** por quê?

Da mesma forma como observamos nos exemplos anteriores, no caso da fala da professora María há um uso marcado de *engajamento heteroglossia contração negação*, visto que ela

²³ A lista completa de filmes utilizados ao longo das edições do Cine Diversidade das quais participei está disponível nos anexos, com o programa do curso.

representa sua forma de pensar e organizar sua prática pedagógica como diferente das práticas pedagógicas que geram “situações tensas” e “embates”. Junto do uso destes dois termos, há novamente a construção de uma *metáfora de guerra* com o uso de termos (reiterados, o que sugere intensificação por meio da repetição) como “resistência”, “vencer”, “embate”, “impotente”, “quebra” e “barreira”, “impõem” e “limitam”. Quem guerreia, nesta metáfora, são pessoas que trabalham com temas como “**sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual**” e enfrentam, entre outras coisas, os “avanços de aberturas de Igrejas evangélicas”, servindo como “foco de resistência”.

5.4.1 ARGUMENTO DA CURA, HOMOSSEXUALIDADE E DISCURSO BIOMÉDICO

Não só nas entrevistas, como nas interações de campo e também nas análises principalmente do currículo, percebi que não há *interdiscursividade e intertextualidade* entre discursos sobre *identidade, gênero e sexualidade e discursos religiosos*, como também e muito com *discursos médicos, biologizantes e higienizantes*. Em muitos casos, como os dos exemplos que se seguem, estes *dois dispositivos discursivos de poder e prestígio* (Foucault, 1976), aparecem cruzados e somam-se em *força e valor discursivos para oprimir identidades* que desviem padrões de condutas *reificados e naturalizados* por tantos séculos de dominações como “normais”. O potencial *Queer* desta pesquisa, no entanto, reside justamente nas *avaliações negativas, questionamentos e enfrentamentos* que propõem diariamente as pessoas que estão aqui tecendo este texto e, principalmente, *práticas sociais críticas e questionadoras*.

Exemplo 26-

Quitéria 8- Porque o que que acontece, um outro argumento que eles sempre colocavam era o **da cura**, sabe, de que você via como uma **opção**, então **você escolhe, você escolhe** com quem você quer se relacionar e que essa, se era uma **opção você podia ser curado, entendeu?** Você **podia não ter aquela opção**, você podia ver aquela opção como **doença** e que já que era **uma doença você podia curar aquela doença**. Aí eu trouxe vários artigos, peguei um pouco daquele slide que a **Rosalía** apresenta, sabe? Que a partir de quando **a homoafetividade passa a não ser considerada uma doença**, porque que esse termo **homossexualismo**, né, porque que a gente não pode mais usar, porque que essa terminação também é usada pra **doença**, né, alcoolismo e tal, e aí eu fui explicando sobre isso e aí a minha tentativa foi de apresentar **como algo que é natural**, né, embora a gente possa **questionar o que que é natural o que que não é**, mas foi o que eu achei que ficaria mais didático pra eles, assim, sobre como a sua **opção sexual** é algo que você não escolhe, assim, o que vem com você, assim, o que nasce com você, embora, enfim, todas as problematizações que a gente pode fazer sobre essa argumentação, mas como algo que você não, não, você não escolhe por quem você se atrai, sabe?

(...) “Ah, a pessoa é gay porque quer. Eu conheço uma pessoa gay da minha igreja **que foi curado**, assim, sabe?” Então eu **achava muito difícil falar sobre isso**, eu ficava muito **receosa**, porque a professora que eles tinham de Sociologia anterior, no caso, os alunos de segundo ano a que eles

tiveram no primeiro ano, ela focava muito o livro e ela não trazia essas discussões, ela não trazia filmes (...)

Nos dois trechos acima, a professora Quitéria propõe interessantes reflexões de cunho *semântico-sociológico* precisamente sobre o uso dos termos “opção” e “cura”. Ela discorre que “cura” pressupõe “doença”, ao passo que “opção” pressupõe “escolha”. Aqui estão presentes *interdiscursividades* de diversos graus e níveis muito profundos de reflexões. A professora, também antropóloga, feminista, ex-cursista do Cine Diversidade, questiona, precisamente com base em questões que foram discutidas à exaustão no curso, citando, inclusive, a voz da professora Rosalía (*Discurso de autoridade por meio de heteroglossia contração endosso*) como ainda se conservam fortes, marcados e presentes discursos com base em critérios supostamente científicos, biologizantes e higienizantes, além de religiosos (a cura da doença pela religião). Ao dizer que “achava muito difícil falar sobre isso” e “ficava receosa”, Quitéria não só faz uma *avaliação do tipo apreciação, valor social*, do ponto de vista ético, como também por *heteroglossia discordância negação* rejeita os *discursos reificadores, naturalizadores e dominantes* de confundir identidade sexual e de gênero com natureza humana e cura médico-religiosa. Há, novamente, um potencial *queer* de questionamento e possibilidade de emergência de novos discursos desconformadores de práticas tão arraigadas quanto hegemônicas.

5.5 O MEDO, A INSEGURANÇA, A INCERTEZA E O USO DE METÁFORAS PARA ATENUAR CRÍTICAS

Pelas análises elaboradas em sessão anterior, pudemos perceber como as representações de discursos concorrentes com discursos sobre identidade de gênero e sexualidade são atravessados por hegemônicos e muitas vezes violentos discursos religiosos, médicos, biologizantes e higienizantes. A questão da violência associada a práticas educativas pautadas pelos temas centrais desta pesquisa me chamou muita atenção, dada a alta frequência com que relatos, metáforas, queixas e representações sobre alguma forma de violência (psíquica, simbólica, emocional e em muitos casos física) eram manifestadas tanto no campo como nas entrevistas (que, na realidade, são uma pequena amostra das interações que vi e vivi ao longo dos mais de 3 anos no qual trabalhei ativamente com pessoas e discursos para desenhar esta tese).

Dada a relevância do tema, sua alta recorrência e o fato de esta pesquisa possuir uma ancoragem epistemológica e ontológica crítica e transformadora, dedicarei a próxima sessão a analisar como a violência está presente nos discursos e representações das falas das professoras que foram entrevistadas por mim.

Apresento o trecho a seguir, com a voz da professora Rosalía, para verificar como o fator insegurança, associado à *avaliação afeto segurança negativa*, está presente na fala das professoras entrevistadas. Uma das queixas mais frequentes e recorrentes no trabalho de campo foi a falta de segurança em relação a abordar temas relativos à gênero e sexualidade tanto por ausência de formação específica das pessoas entrevistadas, quanto por medo de retaliações e represálias. O currículo, por outro lado, aparece *representado positivamente* por ser o instrumento que “respalda” o trabalho, como se ele fosse arma e escudo de quem trabalha as temáticas no contexto pesquisado.

Exemplo 27-

Rosalía 9- A escola hoje é **puro conflito, puro conflito** e o que eu vejo, assim, na escola, **invisibilizar** essas questões da forma como elas **estavam** invisibilizadas para mim, da forma como estavam invisibilizadas para tantas pessoas até agora é perpetuar, perpetuar o discurso que gera mais, **gera mais violência** e perpetuar também uma aprendizagem falha. Porque enquanto você tiver que parar sua aula para pedir pro aluno pelo amor de Deus pra parar de ficar implicando com a menina porque ela tem um cabelo black power, sabe? Você não vai abrir seu olhar para outras questões, porque você tá em questões muito de base, assim, é relacionamento humano, é **respeito, não é nem tolerância, porque eu nem acredito nessa tolerância, acho ridícula essa palavra, mas é respeito mesmo.**

(...) você tá tentando fazer com que as pessoas simplesmente **convivam sem se agredir**. E a **agressão é enorme, os relatos são enormes**, mas ao mesmo tempo também tem muito professor e professora trabalhando isso em sala de aula (...)

(...) que é assustador, mas é um reflexo do que tá acontecendo na realidade, na sociedade, a sociedade está, a violência nunca foi tão escancarada, a gente nunca percebeu tanto a violência e os professores estão sim muito assustados com a violência, com essas, com essas, com essa homofobia, com essa lesbofobia. Já vi professores que têm até uma resistência para trabalhar essas questões mas eles estão vindo, porque eles simplesmente não tão conseguindo mais trabalhar, porque o conflito tá muito grande.

Quando diz, de forma *assertiva e não modalizada*, usando de *repetição como estratégia de intensificação*, que a “escola hoje é puro conflito, puro conflito” ela *avalia negativamente tanto o valor social* (“puro”) quanto a *qualidade* (“conflito”). No entanto, seguindo na sua fala, vemos que ela usa de um recurso de *cronotopo* que atenua sua visão negativa da escola ao selecionar o tempo verbal do passado “estavam invisibilizadas”. Esse recurso revela uma *avaliação*

positiva das ações que ela promove com o Cine Diversidade, de auxiliar a si e a colegas de profissão a deixarem de “perpetuar” um discurso que “gera mais violência”. Esta sentença contém um *pressuposto*, o de que há violência na escola, mas o uso do *tempo verbal no passado* atenua e carrega uma avaliação positiva do tipo satisfação.

Pensando novamente no potencial *queer* desta pesquisa, cumpre refletir sobre a questão proposta por Rosalía sobre a palavra “tolerância”. Nas aulas do Cine ela sempre se detinha quando usava esse termo, por julgar que ele carregava um *pressuposto* de superioridade de quem tolera, além de *naturalizar a violência*. É uma reflexão interessante, dado o potencial de uso de uma linguagem subversiva e crítica. Perceber que há pessoas questionando o uso da linguagem como forma de emancipação e empoderamento era e ainda é motivo de muita felicidade para mim e acredito muito que a Consciência Linguística Crítica já está em jogo e muito bem desenvolvida no contexto da pesquisa, mas elaborarei melhor esta análise em sessão a seguir.

Do ponto de vista da *avaliatividade*, novamente, cumpre perceber que sempre que vai falar de *recursos intensificadores*, violência, conflito e agressão Rosalía mobiliza como o uso de *repetições*, de *léxico intensificador* “muito”, “enorme”, “assustador”, “assustado”, “nunca” e também uso de *polaridade positiva ou negativa* “não tão conseguindo trabalhar” e “estão sim muito assustados”. Rosalía, ao escolher *por não modalizar*, compromete-se com o que diz e carrega seu relato de emoção, dado o conteúdo forte de suas asserções.

Exemplo 28-

Rosalía 10- É fundamental (ênfase) é fundamental, não existe outra palavra, é absolutamente necessário e é uma pena que a gente **tenha perdido** um professor que já trabalhava com a gente **e é uma pena que a gente esteja é, com estes ataques**, é, que reduziram a nossa **linha de ação**, que que a gente **tenha tão poucas** professoras trabalhando isso, era pra ter um Cine Diversidade e cursos semelhantes em cada regional, assim como outras temáticas também.

Neste trecho, novamente firmando meu compromisso de triangular os dados desta tese, Rosalía enfatiza de maneira *não modalizada e intensificando com polaridade negativa e uso do adjunto modal intensificador* “absolutamente”, a necessidade de se trabalhar os temas foco desta pesquisa. A triangulação se dá pelo fato de ela se referir à perda de um professor, no caso ela fala de Ney, que fez parte da composição de pessoas que colaboraram com a pesquisa, até que foi afastado das atividades da coordenação de diversidade da EAPE, afastado como analisei em sessão anterior, como se sua função, vida e militância fosse descartáveis, ou como se sua ausência não fosse ser sentida como perdida, o que a fala de Rosalía questiona. Rosalía avalia

a “perda” de Ney como um ataque, reforçando a análise que já fiz das recorrentes *metáforas de guerra* que aparecem nas falas das pessoas que participam da pesquisa, falando em uma redução “da nossa linha de ação”. Aqui há um *ocultamento da agência* de quem são os “outros”, uma *abstração*, mas em oposição há *um processo de assimilação e agregação* de atrizes sociais quando ela fala de um “nós” e um “a gente” se incluindo no grupo de pessoas que trabalham com as temáticas.

Exemplo 29-

Rosalía 11- eu tô com tanto **desgosto** desse, dessas, desses documentos que tão saindo agora, aliás, nem tá saindo nada, o que não acho que sairia grandes coisas daí, mas, no nosso caso da Secretaria de Educação a **gente tá minimamente respaldado, minimamente.**

(...) Então quando chega uma aluna transexual na sua escola **você vai ver e lidar com aquela realidade você não teve isso lá no seu, provavelmente você não teve isso lá na na na graduação** que tem um currículo mega engessado, mega teórico, pouquíssimo prático. E aí?

Conforme indiquei, nestes dois trechos a professora Rosalía faz uma *avaliação* (também presente em outros trechos de sua entrevista) do ponto de vista da *emoção, afeto, insegurança*. Primeiro ela *avalia negativamente* outros documentos diferentes do Currículo em Movimento, ao selecionar *o léxico avaliativo negativo* “desgosto”, para em seguida dizer, por *processo de assimilação coletivização*, que as pessoas da Secretaria de Educação estariam “minimamente respaldado, minimamente”. Aqui ela faz uma *apreciação composição complexidade e uma quantificação negativa*, pois percebe o que avalia, o currículo, como um mínimo que existe, mas que a respalda, deixando entrever como *pressuposto* que muito mais pode ser feito e além disso que é necessário utilizar e conceber o currículo como uma segurança jurídica para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, que, ao ver dela e meu também, é essencial. Quando, no segundo trecho, ela fala em “lidar” com uma aluna transexual que chega na escola, ela *pressupõe* duas questões: a primeira, que há quem não lide com alunas transexuais, ou seja, há quem se recuse a “lidar” com a transexualidade escolar e a segunda já está aí posta, ao falar em “lidar” a seleção deste léxico em si já carrega a ideia de problema. Lidamos com problemas. É um termo que foi muito recorrente ao longo do trabalho de campo e dos 4 anos que desenvolvi esta pesquisa, a representação de minorias identitárias como pessoas que precisam de “lida”. A lida, pensando *metaforicamente*, é o ato ou ação de cuidar e domar animais, gado, cavalos. O processo “lidar” pede uma complementação que, em geral é um problema. É assim que representamos pela linguagem as identidades fora da norma, os problemas, como pessoas que carecem lida, que carecem serem domadas, cuidadas, ser “resolvidas”.

Além disso, neste curto trecho percebemos mais questões relevantes. O uso do *adjunto modal* “provavelmente” revela outra crítica e *avaliação negativa* de Rosalía, dos currículos escolares. Segundo a professora, a gente só tem que “lidar” com essas pessoas, as pessoas trans, pois no nosso currículo de graduação “mega engessado, mega teórico, pouquíssimo prático” (*intensificadores acompanhados de avaliação negativa de composição complexidade e reação qualidade*) não estudamos e temos acesso a essa realidade. Para além do contexto da pesquisa possuir seus problemas, Rosalía denuncia neste trecho uma questão estrutural maior, a da precariedade de formação de docentes de qualidade em nosso país. Estou, novamente, de acordo com as denúncias que ela aponta.

Exemplo 30-

Emília 9- Porque às vezes é muito mais simples, né, do que eles pensam, às vezes têm muitos professores que temem muito os alunos, têm muito medo de falar sobre isso, têm muito medo dos pais, então quando você oferece outras experiências, né, então de colegas que também tão ali na na na lida diária da sala de aula, quando você oferece espaço para a reflexão, você oferece é materiais e referenciais pra poder desconstruir determinadas posturas e dar a fundamentação legal com os marcos legais isso empodera muito os professores. Então, eu acho assim que é impossível de fato você é consolidar na educação novas práticas, lugar da diversidade direitos humanos, então dar voz pros sujeitos sem uma política de formação continuada consistente e que dê subsídio pra que essa reflexão ela seja constante.

Fora temer, há termos que são bastante repetidos no campo, nas entrevistas e nos trechos selecionados para análise, como medo, desconstrução e empoderamento. O temor deriva de interações com pais e alunos, atores sociais incluídos em primeiro plano e *ativados, com uso de intensificador* “muito” e *léxico avaliador negativo* “medo”. Pais e alunos são os atores que projetam o medo nos professores. Tanto os termos “desconstruir” como “empoderar”, que *carregam prefixo como marca morfológico-lexical*, pressupõem algo quando recuperamos a *semântica de seus radicais*: desfazer algo que foi construído e dar poder a alguém que não o possui. Ou seja, em termos de professores trabalhando com temáticas relativas a identidades de gênero e sexualidade, há todo um trabalho de *ressemantização e ressignificação* de práticas sociais que estão baseadas, até então, em medo e receio. Novamente a *metáfora* da “lida” aparece e aciona os *significados identificacionais* de alunas como animais, professoras como domadoras, sexualidade e gênero como problemas a serem enfrentados, domados e *reiteração da metáfora de guerra*. Por fim, retomando a análise anterior, os marcos legais é que fundamentam e auxiliam uma prática pedagógica emancipatória, e seriam justamente eles os

que “empoderariam” o professorado, seguindo o compromisso de triangulação de dados da pesquisa de que tanto tenho falado.

Exemplo 31-

Emília 10- Então, foi interessante, porque num primeiro momento pra mim foi um grande avanço, mas depois eu entendi **às custa de que** e principalmente depois que eu comecei a perceber que muitas coisas estavam formalmente no currículo em movimento, mas o discurso **era muito vazio ou muito esvaziado**. Então, que principalmente gênero as pessoas **tangenciavam**, né? Gênero e sexualidade, a questão da orientação sexual e das pessoas trans e tudo isso, homolesbotransfobia todas essas coisas eram, citava-se e até as pessoas que teoricamente trabalhavam com a área citavam. **Então o medo mesmo de encarar essas temáticas como**, como sendo a vida das pessoas, sem querer olhar que na verdade não são teorias que estão tentando fundamentar uma prática, né, são **sujeitos e suas relações e conflitos** que tão ali **pedindo** pra que essas temáticas de fato sejam abordadas pra que eles **tenham voz**, pra que eles possam transitar no ambiente escolar **sem violência, sem bullying**.

(...) E quanto mais as coisas avançam **menos medo** eu tenho de falar sobre isso, de dialogar com os colegas e é interessante, porque é isso me faz me sentir muito mais filósofa, né, isso me aproxima muito mais da Filosofia do que antes, quando eu tava em sala de aula trazendo a História da Filosofia.

Chama muita atenção em todos os trechos analisados como os *recursos estilísticos e discursivos de intensificação* são utilizados, além das *metáforas conceituais* como em “muito vazio, muito esvaziados”. Esse *recurso modal* revela um forte compromisso de denúncia por meio da pesquisa das violências, medos e vontade de “dar voz a sujeitos e suas relações e conflitos” das pessoas que participaram da pesquisa. Também chama atenção o uso frequente de termos que *pressupõem* problema como “encarar”, ou seja, não estamos falando de um assunto fácil, senão de um assunto carregado de *pressuposições e atribuições* de dificuldades, medo, tangenciamentos, dificultadores.

Exemplo 32-

Quitéria 8- Tá, então, aí eu estava com esse problema, eu não sabia como que eu ia falar especificamente sobre gênero, mas dentro de gênero, dentro desse conteúdo de gênero, sobre homofobia. Porque é mais fácil falar sobre machismo, assim, né, os temas que eu escolhi pra falar dentro do gênero no primeiro ano, foi sobre desigualdade de gênero (...) Mas aí não deu tempo de trabalhar o que eu acho que seria ideal, né, não só homofobia, mas transfobia e tudo, porque tinham muitos conteúdos pra trabalhar.

Seguindo o que vimos anteriormente, a professora Quitéria também *avalia* negativamente através de uso de *léxico avaliativo negativo* que o trabalho com as temáticas desta pesquisa são um “problema”, especificamente e corroborando com as análises anteriores, por fazer uma *avaliação de si* como “insegura” para eleger as temáticas para falar especificamente sobre o

gênero. Novamente, temos um *agencialismo* forte e temos a denúncia de outros fatores dificultadores destas práticas pedagógicas emancipatórias e fortalecedoras de identidades em trânsito: o excesso de conteúdo e a falta de tempo. Todas são denúncias importantes que Quitéria coloca em foco.

Exemplo 33-

Quitéria 9- “Ah, porque eu sou gay, então eu tenho que **me assumir**, mas quem é hétero **nunca** vai precisar falar pra ninguém que é hétero, agora eu tenho que **enfrentar** várias coisas e tal” e foi meio o que eu levei aquele dia, né?

Outro termo muito recorrente nas interações de campo e quando estamos trabalhando com questões relativas a identidade de gênero, em especial, é a questão de *assumir-se*. Já analisei como o armário e o assumir-se são *processos auto relacionais e auto atributivos*, em que a *meta* e o *ator do processo* são a pessoa que a vivencia. A questão do assumir-se aparece novamente, associada, desta vez, à questão do “enfrentar” problemas, violências e retaliações. Ao selecionar o adjunto modal “nunca” para dizer que “um hétero nunca vai precisar falar para ninguém que é hétero”, Quitéria denuncia, por meio de *heteroglossia contração proclamação pronunciamento*, recuperando a fala de um aluno para construir a sua própria, o fato de que às pessoas gays cabe um papel de, além de reconhecer-se, vivenciar-se e experimentar-se por e na diferença, essas pessoas ainda tem de “enfrentar” um mundo exterior a si ao decidirem se assumir. O *enfrentar* aciona essa *metáfora de guerra* e o *processo auto relacional e auto atributivo* “assumir-se” aciona esse deslocamento do sujeito para si e do sujeito para o fora de si, ambos processos complexos e, dada à associação com a metáfora, violentos.

Exemplo 35-

Quitéria 10- E, assim, eu tinha 400 alunos, eu não ia ler todas as redações, eu só li as que eles me pediram, né, as que eles pediram ajuda e tal. Então, teve casos sim de alunos que sofrem por algum, algum tipo de violência, teve casos também mais relacionado a gênero foi esse. Teve uma outra aluna também que contou que o pai abusou da mãe, enfim, tipo histórico de violência na família também. Mas em relação a homofobia e transfobia, também foi violência de gênero no caso da aluna, foi esse, que eu acho que era o tema mais polêmico pra trabalhar em sala de aula, sabe? É esse o das cotas, também, que já que a gente, que no currículo tá pra gente falar sobre raça, falar sobre raça, racismo, política de cotas sempre vai, eles sempre vão além (Carol- eles sempre pedem também, né? Porque cotas diz muito respeito a eles, né?) Diz muito. E aí eu não sabia como tratar em um ambiente que de certa forma é tão hostil, sabe, como falar sobre violência de gênero relacionado a homofobia.

Neste curto trecho da fala da professora Quitéria vemos uma série de denúncias relevantes do ponto de vista do uso da linguagem. Primeiro ela fala de seus “400 alunos”, um uso de

quantificador numérico importante que é acionado de forma a fazer uma *avaliação negativa* com viés de denúncia, e do fato de só conseguir ler as redações dos que “pediram ajuda”. Além de dispor de pouco tempo, ter muitos conteúdos a trabalhar, Quitéria também possui muitos alunos para avaliar, sendo este fato em si algo preocupante e violento. Tendo relatado que uma aluna a “contou que o pai abusou da mãe” e sobre o “histórico de violência na família também”, além de estar no currículo “pra gente falar sobre raça, falar sobre raça, racismo”, enfim, Quitéria coloca todos estes temas como temas que “pedem ajuda”, que estão relacionados a “algum tipo de violência” e que por fim ela não sabia (novamente *avaliação negativa de afeto insegurança*) como “tratar em um ambiente que de certa forma é tão hostil” todas estas temáticas. Para além de eu propor análises linguísticas baseadas em conceitos e categorias, acho que este trecho se explica por si. A professora demonstra insegurança, os alunos e alunas padecem na sua vida cotidiana de abusos, são vítimas de violências pessoais, familiares, institucionais. Professoras como Quitéria são submetidas a longas jornadas, falta de preparação e ainda assim têm que dar conta de com uma aula semanal (carga horária oficial no currículo da educação brasileira em geral para o curso de Sociologia ofertado no Ensino Médio) trabalhar todos os temas ‘transversais’ como o fato de mães sofrerem abusos e maus tratos e o impacto disso na vida de uma estudante, o fato de um aluno precisar se expressar por meio de uma redação por não poder falar abertamente sobre como se sente em seu corpo e em seu interior e o fato de professoras terem que escolher entre montanhas e pilhas de redações aquelas que “pedem ajuda” para serem corrigidas.

Exemplo 35-

Quitéria 11- E é isso que a gente ensina, porque eu não posso, não dá pra ensinar pros meninos, você pode falar sobre, citar, mas você não vai explicar o que que é teoria queer, o que que a Butler diz, o que é, sabe, transitar entre os gêneros, você não tem como falar isso pra garotos de 15 anos, 14 anos que estão no Ensino Médio e estão começando com disciplinas totalmente novas que eles não conheciam e que eles tinham uma disciplina muito abstrata, né, a Sociologia envolve um pensamento que é muito abstrato, então eu sentia muita dificuldade em falar sobre isso e eu sentia muita dificuldade em fazer dinâmicas.

Novamente a professora Quitéria usa de *avaliação afeto insegurança* para falar sobre sua experiência com os temas centrais desta pesquisa. Ela começa por usar *polaridade negativa* para *negar* três vezes que não dá para explicar, falar, ensinar e citar o “que é teoria queer, o que a Butler diz”, fazendo uma intertextualidade com os estudos queer que trabalho nesta tese e que estudamos no Cine Diversidade. Ela nega que esses temas sejam trabalhados não por *avalia-los negativamente*, mas por sentir dificuldade em vencer barreiras como o desconhecimento

prévio dos alunos, a falta de desenvolvimento de um pensamento abstrato que a Sociologia requer e a faixa etária que esses alunos se encontram: 14, 15 anos.

Exemplo 36-

Quitéria 12- “Ah, quando eu for explicar o que que é gênero o que que é sexo, né, na, essa diferença, né, que é muito diferente do que a gente já discute na Universidade, eu vou assim também” só que eu não tive coragem de fazer isso, porque eu não me senti que eu ia ter uma boa acolhida nem dos estudantes nem da escola, então, assim, como eu já sabia que isso podia provocar mais polêmica e eu podia ser mais questionada pelo que eu tava fazendo eu acabei deixando de lado algumas ideias, sabe, tudo que eu achava que eu ia fazer na minha prática que ia ser mais inovador e tal eu acabei não colocando em prática. Foi, foi, foi, assim, meio frustrante, porque eu achava que ia colocar várias ideias em prática, só que às vezes você não consegue, assim, às vezes tem muita resistência por parte dos alunos também, mas quando você vai falar, assim, funciona, sabe?

Quitéria diferencia o saber da “Universidade” que é “muito diferente” do que ela vai discutir na escola. Esse *processo de diferenciação* endossa o que vimos acima, que ela não se sente preparada nem suas alunas para discutir temáticas que envolvem tanta polêmica quanto gênero e sexualidade. Novamente vemos o *afeto insegurança* quando ela diz que “não me senti que ia ter uma boa acolhida”. Outra vez temos ativação de dois *atores sociais* como antagonistas: a escola e os estudantes. Ela fala em provocar “mais polêmica”, ou seja, há dois pressupostos neste trecho: o de que o tema é polêmico e de que ela já havia polemizado, sentido que recuperamos pelo uso do intensificador “mais”, estrutura retórica que ela repete ao dizer “e eu podia ser mais questionada”, que também sugere que ela já havia sido questionada e o questionamento se faz daquilo que não vai bem, que não é “normal”. A avaliação final que Quitéria faz é uma *avaliação negativa de infelicidade*, pois ela avalia a sua experiência como “meio frustrante”. A resistência ela atribui aos alunos “também”, o que revela que não deriva somente deles. Ela usa dois processos no gerúndio, um com polaridade negativa “acabei não colocando em prática” e outro “acabei deixando de lado algumas ideias”, que são formas modalizadas que atenuam a carga do que ela diz. Ambos são *metáforas conceituais* que atenuam a frustração, mas representam Quitéria deixando a resistência de seus alunos e da escola onde trabalha guiarem sua conduta e ditarem seus afetos que resultam em sua infelicidade.

Exemplo 37-

Quitéria 13- Mas depois dessa redação que ele pediu pra eu ler **eu achei que era muito importante falar sobre o tema, assim**, e eu parei para pensar sobre a minha experiência, assim, porque eu nunca tinha tido, não, eu acho que eu tive uma aula de Sociologia também para falar sobre homofobia e **eu tava muito receosa**, assim, porque, como eu disse, eu tenho alunos muito, **muito religiosos**, a maior parte dos meus alunos, sabe? E nem todos eles estão dispostos a

dialogar. Então, às vezes, eeeee, eles pegam o que eles aprendem na religião, o que eles aprendem em casa como uma verdade universal e fica muito difícil de você questionar isso, sabe? **Porque eles constroem estereótipos e preconceitos a partir dessas ideias também.** Então eu **fiquei muito receosa** de trabalhar, principalmente homofobia, assim, porque, como eu disse, esse discurso do que é o feminismo das mulheres na sociedade e das diferenças entre homens e mulheres, dos padrões de beleza, ele tá muito mais presente na vida deles, sabe?

Neste último exemplo das falas de Quitéria, vemos ela mobilizando recursos semelhantes aos já analisados, de *avaliação afeto insegurança, infelicidade e insatisfação* de falar sobre temas que ela *avalia positivamente* do ponto de vista de *valor social positivo* ao selecionar o termo “importante” para avaliar. Ela *intensifica* sua *insegurança* ao repetir o uso do termo “receosa” como o uso do intensificador “muito” acompanhado dos dois casos embora ela verifique um potencial feminista e emancipador no discurso de suas alunas e alunos, que será analisado em sessão a seguir, como já antecipei.

Exemplo 38-

María 3- E eu vejo a realidade da escola que eu trabalho **muito diferente de outras escolas**, assim, os relatos que eu assim, de **não conseguir conversar com as pessoas, de colegas terem essa dificuldade**, né? De conversar, de propor o debate. E vai muito também da gestão da escola, quando **a gestão da escola é aberta** e entende que isso é uma necessidade que vai acolher as demandas das crianças, porque são delas que **vêm as histórias de sofrimento** muitas vezes, essa gestão é a gestão que vai deixar o trabalho **fluir**, mas quando a gestão é a gestão é **fechada** “não, a gente não, a gente tem muitos outros problemas, a gente não vai ficar aqui fazendo esse debate, não sei que” a realmente acho que vai ser um campo difícil, a gente tem que começar a pensar como **evoluir** isso para a gente disseminar mais, **quanto mais garantias a gente tiver de política pública que mantenha isso no currículo**, que tenham outros impositivos, embora eu não gosto dessa ideia do **impositivo legal** “ah, você vai fazer porque você é obrigado, legalmente tá aí, né?” é, o ambiente da sala de aula ele é **recluso**, o profissional faz lá dentro bem o que quer, né?

A fala da professora María segue nos eixos de discursos que temos visto até agora. Ela relata que sua escola é “muito diferente de outras escolas”, com *intensificador* “muito” e *léxico avaliativo* “diferente”, pois o que ela coloca como padrão é “não conseguir conversar com as pessoas, de colegas terem essa dificuldade”. O não conseguir falar, *avaliação com polaridade negativa*, é algo *avaliado negativamente* como difícil, seguindo a visão das outras professoras entrevistadas. Além disso, María usa de duas *metáforas conceituais* “aberta” e “fechada”, com outras *metáforas* que acompanham: aberta é acompanhada de “fluir” e “evoluir” e fechada de “reclusa”. Essas *metáforas* carregam *avaliações positiva e negativa* em si. As escolas “abertas” seriam *avaliadas positivamente* apreciadas com *qualidade positiva*, e as “fechadas” *negativamente* apreciadas com *qualidade negativa*. Novamente o currículo é identificado de

forma *positiva* dada a seleção lexical avaliativa que o acompanha “garantias”. É interessante notar a crítica que propõe María. Em geral, o termo ou palavra chave utilizada em contextos de fala como esta é “dispositivo legal” e não “impositivo legal”. María questiona justamente a necessidade de “impositividade” de um marco legal que sustente e apoie ações que para ela deveriam ser mais corriqueiras e naturais. Esta troca de uso de termos pode revelar, entre outras coisas, uma crítica pertinente que María propõe da necessidade de se obrigar algo que deveria ser parte e fundamento de uma educação pautada por direitos humanos.

Exemplo 39-

María 4- Agora, no contexto que a gente tá politicamente é tentar manter essas **poucas estratégias que a gente tem que pra avançar é mais difícil**, assim, **o contexto não tá favorável pra ampliar o debate**, pra ter mais oferta de curso, pra alcançar contextos, né, de lugares onde corriqueiramente você tem, é, como aconteceu na minha escola, né, a gente tinha uma profissional lá, uma professora, que era **extremamente homofóbica, racista, machista, tudo! Tudo que você imaginar, assim, e ela fazia coisas terríveis, assim, com as crianças, falava coisas horríveis, assim, é quase impronunciável, sabe? E aí, uma pessoa dessa é tida como problema psiquiátrico, né?** Não é só o **problema de conservadorismo**, mas é também um **problema psiquiátrico**, não é equilibrada uma pessoa que chega numa sala de aula e diz pra um grupo de 30 crianças na faixa de 12, 13 anos “você não vão dar pra nada, você vão ser tudo empregada doméstica, faxineira” sabe? **É surreal**, assim, e ficar falando, assim, grosserias homofóbicas, tipo, “Ah, essas meninas se agarrando, isso vai tudo sapatão e não sei que” isso em sala de aula, né? Então, vinham **muitos relatos disso**, então, se a gente tivesse na cultura da instituição uma equipe que pudesse ir no ambiente da escola “ah, você não consegue trazer a pessoa pro ambiente de formação, **de abertura**, de formação mesmo, pra trabalhar com isso, então vamos uma equipe lá visitar a escola”.

Neste trecho a professora María utiliza uma série de *quantificações* para dar *força* ao que está dizendo. O *juízo* que ela faz das ações que já existem é que são “poucas estratégias”, ou seja, ela *julga* que as estratégias que já existem ainda são insuficientes. Pode-se dizer que ela *avalia positivamente* o que já existe *pela seleção lexical avaliativa e metafórica* “avançar” que ela utiliza para se referir a seguir com o que já está sendo feito. Para exemplificar o que ela diz, que ainda não “alcançamos” tudo o que devíamos, ela faz avaliações de uma professora que está em sala de aula, avaliações que são marcadas pelo *uso de intensificadores* marcados, que acionam recursos de *gradação* bem fortes, como “extremamente”, “tudo”, “terríveis” e “horríveis”, além de reiteradas repetições, em especial da palavra “problema”. As *seleções lexicais* como “problema psiquiátrico”, “conservadorismo” e “surreal” (que é uma *metáfora* muito forte, visto que a avaliação implicada em seu uso é de que ela questiona a realidade, a materialidade daquilo que ela narra, embora reconheça que isso de fato ocorre) revelam forte *heteroglossia* *contração* *discordância* *negação* da parte de María, que encerra este trecho

usando a metáfora da abertura, da formação como meio de mudança dessas situações problemáticas e surreais, o que, novamente, mostra a importância de triangularmos os dados desta pesquisa.

Não foi só na fala de María que identifiquei fortes denúncias e *contrações discordância negação* de ações homofobias, discordâncias ideológicas e discurso de violência, intolerância e desacordo com atitudes de outros profissionais da Secretaria de Educação do DF. Como mencionei anteriormente, era meu desejo entrar em contato, conviver e entrevistar pessoas que tivessem opiniões contrárias às que defendo com essa tese, pessoas abertamente contrárias ao ensino do que elas consideram “ideologia de gênero”, mas não houve uma só pessoa que se dispôs a conceder entrevistas, deixar-me participar de interações de sala de aula, cursos de formação, enfim, qualquer atividade onde eu pudesse gerar e coletar dados para enriquecer a pesquisa com mais vozes. No entanto, acesso estes discursos por meio dos relatos fornecidos pelas pessoas que se dispuseram a colaborar e trago estes relatos analisados mais pormenorizadamente na sessão a seguir, dedicada a verificar como há barreiras e resistência por parte de outras pessoas da escola e às vezes da comunidade escolar, que resistem e violentam alunas e alunos, colegas professoras e professores por suas vivências pessoais de identidade e sexualidade.

5.5.2 GÊNERO E EMBATE/CONFLITOS COM OUTROS ATORES SOCIAIS

Exemplo 40-

Rosalía 12- Assim como eu demorei para perceber, a enxergar isso, a enxergar os discursos na sala de aula e na escola e pensar o que tem por trás daquele discurso, eles estão começando a perceber agora também e de uma forma muito mais **brutal**, porque é ali, o **menino chamou o outro de ‘viadinho’** e você tem que resolver na hora. **Chegou uma aluna travesti na escola e sua diretora evangélica** não quer **aceitar** o menino é ali, naquele momento que **você tem que resolver, você não pode ficar aqui neste lugar privilegiado** que eu estou de pensamentos sobre o assunto, ou de coleta de dados, ou de escutar o que eles trazem, isso é uma posição muito privilegiada, eles estão lá, e além de tudo tem que educar e além de tudo tem que ensinar. Além de você **aceitar** a aluna transexual na sua escola da forma como deve ser.

Analisando o trecho acima, proferido pela professora Rosalía, vemos que ela coloca em relevo e primeiro plano ao menos *quatro atores sociais* fundamentais: ela, que é o “eu” da fala, uma diretora que é categorizada pela identificação de “evangélica”, dois meninos, um identificado através da recuperação de atribuição dada pelo outro de “viadinho, no qual esse

sufixo “inho” indica uma atenuação, um eufemismo com doses de ironia (mecanismo da linguagem pela qual atenuamos e indexamos outros discursos e vozes, que podem ser concordantes ou discordantes) e por fim a aluna travesti. Quando ela faz esse movimento de desenhar, com uma *avaliação categórica, não modalizada* e forte, com o uso da *metáfora maximizadora* “brutal” toda essa situação que “você tem que resolver” eu vejo um desenho metafórico orientacional que se delineia da seguinte maneira: no topo hierárquico está a diretora evangélica, que, com essa escolha lexical que inclui de maneira ativada uma persona determinada e classificada como religiosa num contexto em que o valor e a função educativas deveriam por si só “explicar” quem é essa pessoa (a função de diretora bastaria para compreendermos de quem se trata, mas Rosalía faz questão de *funcionalizar para identificar* de duas formas: pelo cargo e pela religião), no meio uma relação horizontal de disputa de dois atores sociais em conflito- o “menino” não viadinho (pressuposição que recuperamos pela narrativa) e o menino *atribuído e classificado* de forma *avaliativa* pejorativa como “viadinho”, o que é “o outro”. O “menino” ‘normal’²⁴ não precisa ser classificado nem categorizado, ao passo que o menino “viadinho”, o “outro” é duplamente categorizado de forma *avaliativa pejorativa*. Aqui fica claro como a categoria da representação de atores sociais serve não só à Metafunção representacional, mas, e principalmente, ao processo de identificação das pessoas envolvidas nos processos. Temos também a aluna travesti, que em seguida passa a ser “o menino”, ou seja, vemos um trânsito identitário que também passa por uma dupla *classificação*, a de “aluna” e de “travesti”, classificações a primeira que funcionaliza e a segunda tanto identifica gênero como avalia, no contexto de fala, a posição dessa menina diante da fala.

Gostaria de acrescentar uma reflexão analítica importante aqui: durante toda a pesquisa, meus estudos sobre identidades e reflexões que acompanham este trabalho, me incomodava muito como as pessoas ditas “não normais” precisam utilizar de classificações, identificações, funcionalizações e outros recursos de linguagem para existirem. É um trabalho enorme para nós, que usamos linguagem como meio, ter que sempre classificar e tentar entender de quem e sobre quem falamos. Há muitas críticas às atualizações constantes das formas de marcar pela linguagem termos que classifiquem identidades de gênero e discussões fervorosas sobre qual termo é mais adequado para cada pessoa. Mas proponho uma reflexão crítica: se para quem é apenas usuário da língua este trabalho já nos custa, imagina ser a pessoa que precisa se identificar pela linguagem, pelos estereótipos da fala, do linguajar, do corpo, das performances,

²⁴ Minhas aspas.

imaginemos o quão cansativo não deve ser viver em nome de sempre justificar-se sobre quem somos e como somos no mundo? Muito mais cansativo que as discussões e seleções de termos para falarmos sobre o “outro”, não é mesmo? Sou da opinião que se é pela linguagem que nos constituímos, nos identificamos e nos representamos, é precisamente por ela que subvertemos formas de ser e de existir no mundo. Enquanto ainda for preciso dizer que uma diretora é “evangélica” e uma aluna é “travesti” para avaliarmos essas pessoas por esses índices lexicais o mundo ainda terá muito trabalho de desconstrução pela frente.

Diante desse quadro, de *metáforas orientacionais* que envolvem disputas de poder hierárquicas, está a professora. Na dupla hermenêutica interpretativa que abstraio deste quadro ‘desenhado’ por Rosalía, consigo ver que ela habita um não lugar, um não lugar que ao mesmo tempo é privilegiado, pois ela já teve a oportunidade que a diretora não teve “de pensamentos sobre o assunto, ou de coleta de dados, ou de escutar o que eles trazem, isso é uma posição muito privilegiada”, que essas crianças ainda não tiveram também, mas, ao mesmo tempo é um não lugar de entender esses discursos em conflito todos de forma “brutal”, de enfrentar o “não aceitar” tendo ela mesma que “aceitar” e mediar estes conflitos.

Diante da diretora, ela está abaixo numa posição hierárquica, diante das crianças, ela está acima, embora de fora, pois não consegue interpelar essas relações horizontais de força e disputa, tão próprias do convívio entre crianças em processo de formação, e diante do quadro todo se sentindo como que se devesse responder a uma ordem, um pedido, uma súplica, o que recuperamos pelos *modos verbais assertivos, não modalizados e polarizados* que Rosalía usa “tem que ensinar”, “não pode ficar”, “deve ser”. Esses modos verbais são monoglóssicos, o que, por fim, seria uma forma de Rosalía se colocar diante de todo esse quadro conflitivo: ela não se importa em dialogar e abrir possibilidades de *heteroglossia* para o que vê. Independentemente da posição que ela ocupe neste quadro, ela tem claro que seu agir é um dever e que esse dever não é negociável. Este trecho representa um potencial queer, empoderador e emancipatório como poucos desta pesquisa, na minha opinião. Aqui, quem diz o que deve ser aceito, como deve ser aceito e como as identidades se conformam é o sujeito da sentença, para além das normas e imposições sociais.

Exemplo 41-

Rosalía 13- Já ouvi falar, um professor veio falar pra mim que leva a Bíblia todos os dias pra escola que é pra ensinar o menino a ser menino de verdade e isso aí é o mínimo. Existem várias **outras violências, várias outras violências, violências** de professor com professor, professor com aluno, aluno com aluno, diretor...

Seguindo com as análises propostas acima, novamente temos uma *categorização avaliativa* das crianças que estão em processo educativo. Aqui Rosalía recupera a voz de um professor que falou a ela que levava a Bíblia para escola para ensinar “o menino a ser menino de verdade”. Essa categorização é *avaliativa*, ao meu ver, pois há um valor de verdade, de veracidade que pode ser positivado ou negativado em uma identificação. Um menino é menino e ponto, sem necessitar validação, ou uma *avaliação positiva*. Já um “menino de verdade” seria aquele que estaria sendo submetido a um teste de veracidade, segundo o relato de Rosalía, baseado em termos Bíblicos. O professor da referida narrativa utiliza só e somente um critério para avaliar a veracidade de uma criança: o critério religioso. Rosalía, por sua vez, ao repetir utilizando o *quantificador* “várias” a palavra violência três vezes promove uma *heteroglossia contração e uma avaliação negativa* que eu vejo como *sanção social*, por se tratar de uma avaliação moral da conduta de outros profissionais, como professores, alunos, diretores. É interessante, pensando no quadro que ela desenhou no exemplo anterior, que ela aqui desenha uma *metáfora orientacional* novamente de onde partem as violências: professor para professor, professor para aluno, aluno para aluno e diretor ela não direciona nenhum vetor. Corroborando com as análises anteriores, essas pessoas que ocupam cargos de chefia são identificadas no discurso de Rosalía como pessoas no topo de uma hierarquia de opressões.

Exemplo 42-

Rosalía 14- Olha, aqui no Distrito Federal teve um **diretor** de escola que saiu de sala em sala dizendo pras meninas que o uniforme, para todos os alunos “olha, a partir do dia de hoje o uniforme é **obrigatório** e meninas você não podem dobrar o short e nem cortar a camiseta” que a camiseta tinha aquela gola mais em cima e as meninas tinham o costume de cortar a gola em V “porque depois se os meninos vierem passar a mão em vocês vocês não vão poder reclamar”.

Finalizando com os exemplos da fala de Rosalía, aqui vemos o relato de um caso que teria acontecido com um diretor, novamente, essa pessoa que ocuparia o topo na escala de opressões. Chama atenção como Rosalía faz questão de frisar o fato de que o discurso dele teria sido dirigido a meninas. Novamente temos uma *categorização*, dessa vez de gênero. Essa *categorização generificada* é importante para recuperarmos o sentido da denúncia que Rosalía descreve: o diretor trabalha com o pressuposto de que as meninas usavam uniforme cortado para provocarem os meninos e de que ele tomou essas medidas para evitar que as meninas reclamassem.

Ações como a desse diretor, carregadas de misoginia, preconceitos e machismo abundaram ao longo da pesquisa, não só no contexto que pesquisei, o Distrito Federal do Brasil, como em

outros lugares do país. ²⁵ Uma das questões mais em jogo nesta fala de Rosalía, que ela traz à tona justamente para contrapor-se *hetereoglossicamente*, é o não direito ao corpo, à autonomia de vestir-se como quer e a culpabilização por uma violência perpetrada contra uma vítima que é culpabilizada. A fala do diretor nega às meninas abusadas por meninos o direito de reclamar sobre o ocorrido e há um questionamento da parte de Rosalía sobre o quão naturalizado e pouco discutido isto ainda está. Do ponto de vista de emancipação feminina, tomada de consciência crítica e usos críticos da linguagem, que me deterei mais pormenorizadamente em uma sessão a seguir, essa fala de Rosalía é bastante potente e forte e, novamente, ela se contrapõe e denuncia abusos de poder personalistas da parte de alguns gestores e gestoras escolares.

Exemplo 43-

Emília 11- Teve uma vez que um colega me ironizou na sala dos professores, nessa primeira escola que eu trabalhei que ele todos os intervalos as alunas iam, alunas e alunos iam pra lá pra conversar comigo. Aí ele falou “ah, qualquer dia eu vou começar a organizar a sua agenda e vou tentar um **horariozinho pra eu também tentar me confessar**”. E eu lembro que, que eu fiquei **meio irritada** com isso, mas aí eu falei “gente, é essa o perfil é isso que eu quero eu quero estar próxima e poder falar essas questões” então era muito interessante, porque eu acompanhei várias histórias, inclusive história de **adoecimento mental**, né, de **forte adoecimento psíquico** de aluna que já tinha muita clareza que **era lésbica, mas não conseguia ser e ficava se proporcionando** várias **violências** para tentar **fingir que era hétero por conta do ambiente familiar e da própria escola e do grupo e da imagem que ela tinha na escola**, mas de aluna **surtar na sala**.

Mencionei nas análises anteriores o uso de *ironia* por parte do menino que chamou o outro de “viadinho”. Gostaria, com a seleção deste trecho da fala da professora Emília, de me deter de maneira mais aprofundada nesta categoria analítica. A *ironia* é um *recurso linguístico potencialmente dialógico*, por meio do qual acionamos e indexamos outras vozes à nossa. Pela *ironia*, acionamos uma série de *pressupostos* e partimos do principal, que é o de que nossa leitora ou ouvinte nos vai entender, compartilhar dessa representação indireta de realidade, seja compartilhar concordando ou rechaçando o que propomos. Pelo *enunciado irônico* ecoamos o enunciado de uma outra pessoa, situação ou contexto, desenhamos uma combinação entre o *significado aparente* e o *contexto situacional*. Neste trecho, nem precisei recuperar a ironia de um colega de Emília por seu tom de voz ou gestos, ela mesma já avaliou (negativamente) essa postura de seu colega quando disse “me ironizou”.

²⁵ Só para ilustrar, um dos casos que teve mais repercussão na mídia, um “saição” organizado por alunas da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, depois de um episódio parecido ao que narrou Rosalía, ocorrido no ano de 2016, quando esta pesquisa estava em curso: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/nao-e-o-shortinho-e-o-que-o-shortinho-representa> Acesso em: 18 de maio de 2017

Recuperando o contexto original, Emília havia me contado que a primeira escola onde trabalhara era uma escola confessional, o que conseguimos recuperar pelo intertexto de seu colega ao selecionar a palavra “confessar”, que é precisamente a palavra que carrega mais *significado irônico*, junto com “horariozinho”, um uso de *diminutivo* que, do ponto de vista de *foco*, *mitiga e satiriza* o valor dos encontros de Emília com suas alunas. O que o professor faz é *indexar* sua voz com uma brincadeira de duplo sentido, em que ele *satiriza* o valor do que Emília faz e o valor do confessionário, da igreja. Emília, de forma *monoglóssica*, visto que ela fecha as *alternâncias dialógicas*, elaborara de forma *assertiva* e não *modalizada* suas sentenças seguintes “eu quero eu quero estar próxima e poder falar essas questões” e conta relatos de como essas provocações a teriam auxiliado a acompanhar “várias histórias”. Novamente ela traz relatos de representações de violências bem fortes e impactantes, justamente para contestar o valor de verdade da *ironia* e da *sátira* que seu colega lhe impõe. Desta forma, vemos que Emília não só responde, como responde de forma prática, com acolhimento e sensibilidade, uma provocação a ela dirigida. Muito mais que dizer que é uma professora “desconstruída”, “diferente” e “questionadora”, Emília prova o que faz para se avaliar assim, de forma tão positivada (como vimos na primeira sessão deste capítulo).

Acho importante analisar também os relatos que Emília nos traz. Ela conta de uma aluna que sabia que era lésbica, mas não conseguia ser. Esse conflito entre ser e não conseguir ser é de um valor analítico muito potente. O *processo ser* é de tipo *existencial* ou pode ser analisado como *relacional identificativo*. Neste caso, ser lésbica. Já o não conseguir ser é *material transformativo*, conseguimos algo, uma meta. Não conseguir ser lésbica é não conseguir experienciar a transformação material de uma identidade, pois. O não é a *polaridade negativa* que *fecha* a possibilidade de uma existência intermediária, que determina um polo de existência que é a negação da possibilidade de ser lésbica para a aluna. A aluna de Emília não consegue fazer esta ponte entre existir/identificar-se e transformar-se/ser algo. A consequência, um *processo comportamental*, é que ela tem que “fingir” ser algo, fingir ser hétero, por conta do “ambiente familiar” que é uma *metáfora atenuadora* que oculta os sujeitos deste lugar, da imagem que tinha no grupo e da própria escola. Ademais desse comportamento, a consequência é também um *outro processo comportamental* bem pesado “surtar” e duas *nominalizações* acompanhadas de *intensificadores de força*: forte adoecimento psíquico e forte adoecimento mental. Era sobre isto que o professor e colega de Emília estava brincando e ironizando, sobre a vida de meninas a quem é retirado o direito de ser pelo não direito de performar.

Exemplo 44-

Emília 12- Mas eu acho que também em função do **espaço de acolhimento** que aquele encontro ali que a gente chamava de aula proporcionava. Então eu sinto que essas questões elas são muito, muito relevantes na minha prática enquanto educadora mesmo quando eu não falava expressamente sobre elas e eu sempre, enfim, eu já desconstruí a questão do casamento eu não casei no papel e eu não queria ter filho, enfim, várias coisas que eu virava **uma professora fora do padrão dos colegas**.

Utilizando, como já vimos anteriormente, o recurso de *contra expectativa*, primeiro Emília *resemantiza* o significado de aula enquanto “espaço de acolhimento”. Eu gosto muito desse recurso que ela mobiliza pelo *potencial avaliativo de apreciação positiva* do espaço da aula como um espaço de acolhida. Ela intensifica utilizando a repetição do *quantificador* “muito” e novamente fala em “desconstruí”, como se ela, de forma autônoma e agentiva, estivesse destruindo para construir novamente algo novo, um novo papel para o espaço de acolhimento que convencionou-se chamar “aula”. A desconstrução que cria a *contra expectativa* de Emília se dá pelo fato de ela ser uma professora fora do padrão dos colegas. O “fora”, outra *metáfora conceitual*, implica um dentro, que seria o de uma mulher que tem filhos e se casa no papel, questões que Emília subverte. Novamente, ela usa de *heteroglossia contração negação e contra expectativa* para se engajar no que pronuncia e se afastar das posturas de seus colegas.

Exemplo 45-

Emília 13- Não, eu acho que a formação ele é fundamental, indispensável, porque, é, ela oferece um espaço de reflexão sobre a prática e que muitas vezes o professor quando ele **tá imerso** na realidade dele, às vezes, **principalmente professores que trabalham essas temáticas, às vezes eles são, eles são muito rechaçados no ambiente de trabalho, os colegas são os mais homofóbicos, os mais machistas, os mais racistas, então o professor que tenta desconstruir**, buscar outras referências e trabalhar essas temáticas de fato ele costuma **ter pouco espaço** pra troca e reflexão sobre a prática, então eu acho que a formação ela oferece o espaço, primeiro o espaço e segundo o subsídio pra essa reflexão e pra essa troca (...)

Emília avalia a formação como “fundamental” e “indispensável”, ambas *avaliações positivas de afeto satisfação*. Ela começa esse trecho com esta avaliação, para criar a *contra expectativa* de como professores que participam dessas ações são “rechaçados no ambiente de trabalho”. Essa *asserção não modalizada* revela um *pressuposto*: de que os professores que participam das formações nas temáticas de gênero e sexualidade são precisamente os que não sentem acolhimento e liberdade, segurança e conforto em trabalhar essas temáticas em seus ambientes de trabalho. Este fato eu pude comprovar ao longo da minha permanência de campo: embora o nível de conhecimento teórico e mesmo envolvimento com militância fosse distinto

entre as distintas pessoas que participavam das edições do Cine Diversidade que acompanhei (o que é perfeitamente razoável e normal) havia uma característica que unia essas pessoas, que era o fato de todas possuírem como interesse melhorarem suas práticas pedagógicas baseadas sempre em respeito e vontade de compreender melhor questões relativas à gênero e sexualidade.

Não houve uma pessoa sequer no campo que era partidária da ideia de que gênero é “ideologia”, e aqui aciono recursos *interdiscursivos e textuais* com uma forte onda de conservadorismo²⁶ que tem tomado conta da política formal, institucional e de alto escalão em nosso país, onde há um grupo, em especial de parlamentares, mas grupos menores em parlamentos distritais, Ministérios, Secretarias e outros órgãos oficiais de poder, disseminando a ideia de que gênero não seria assunto a ser trabalhado nas escolas, por se tratar de uma “ideologia” de conversão de crianças em pessoas “doentes” por suas escolhas “erradas”. O que falas, que são denúncias, como a de Emília me fazem refletir é se pessoas homofóbicas, machistas, racistas elas mesmas se sentem perseguidas, rechaçadas, sentem que necessitam fazer constantes esforços de desconstrução e se sentem com “pouco espaço” para troca e reflexão sobre suas práticas, pois é isso precisamente que Emília denuncia sentir e representa sentirem as professoras que a procuram para receber formação em gênero e sexualidade. Além disso, reflito que trabalho de formação, reciclagem, produção de conhecimento formal respaldado, enfim, reflito sobre que bases as pessoas hegemônicas assentam sua superioridade moral e desqualificam o esforço de legitimação de pessoas que têm se esforçado em criar novas realidades possíveis, novas formas de organizar-se identitariamente que em nada afetam as identidades já existentes e consolidadas como majoritárias e hegemônicas.

Exemplo 46-

Emília 14- E aí isso foi muito interessante, porque os colegas, professores me acharam completamente **louca**, mas os alunos **se abriram plenamente** pra mim.

Novamente recorro a uma análise das *interdiscursividades* presentes na fala de Emília. Em Gonzalez (2013) refleti sobre como discursos sobre loucura são acionados para desqualificar mulheres, e sobre isso há muitos trabalhos e muita literatura que respaldam minha análise. Associar mulheres à loucura implica uma *avaliação de tipo julgamento estima social*

²⁶ <http://www.escolasempartido.org/> Acesso em: 18 de maio de 2017. Neste site pode-se acessar o conteúdo deste anti-movimento social que protesta contra a “doutrinação” em ambiente escolar. Aviso que só coloco o link para fechar minha diferença e manifestar repúdio a todo e qualquer pronunciamento desta organização que se auto proclama neutra e apartidária, embora receba sempre menções e citações de defensores acalorados no espaço político institucional oficial brasileiro, como menciono no texto da tese.

normalidade negativa, de implicar capacidade negativa, como vemos no exemplo trazido por Emília, no qual “professores” achavam que ela era louca de forma a duvidar de sua normalidade e capacidade. Ela rebate a essas críticas novamente fazendo uma *avaliação positiva de si ao selecionar a metáfora orientacional positiva* “os alunos se abriram plenamente para mim” antecedida pela *conjunção que demonstra adversidade, oposição e fechamento para a opinião* de seus companheiros o “mas”.

Exemplo 47-

Emília 15- Porque o professor ele pode **ser o mais escroto**, mas por mais que ele possa acreditar que aquilo que ele tá fazendo a gente pode olhar de fora e achar que aquilo é **uma aberração, que ele tá violentando os alunos**, ele **tá ali acreditando que ele tá fazendo algo bom pro aluno dele**. Então, **quem se mantém na educação costuma ter alguma boa intenção, mesmo que o jeito de fazer seja equivocado**.

Este enunciado de Emília é muito interessante do ponto de vista da *lógica argumentativa* que ela constrói. Primeiro ela *avalia com força e alta intensidade negativamente* um suposto “professor” genérico, *categorizado por funcionalização* e ao qual ela se opõe, como “o mais escroto” e “a gente pode olhar de fora e achar que aquilo é uma aberração, que ele tá violentando os alunos”, que são ambas sentenças *não modalizadas e que tem uma força discursiva* muito intensa especialmente por Emília acionar esta *metáfora tão forte* “aberração”, que sugere a anormalidade, não humanidade, irregularidade e desvio da conduta da pessoa que perpetra violência contra alunos (uma *avaliação estima social normalidade e capacidade* e também uma *sanção social*, por envolver questões do que é considerado ético ou não, de tipo *propriedade negativa*). Ao passo que essas avaliações implicam uma visão muito dura do que ela considera uma prática pedagógica inapropriada, Emília suaviza sua avaliação ponderando ao avaliar de forma positiva com “ele tá ali acreditando que tá fazendo algo bom pro aluno” e “quem se mantém na educação costuma ter alguma boa intenção”. Cumpre perceber que há uma diferença de *foco na seleção dos processos* escolhidos por Emília: ‘Ser escroto’, ‘é uma aberração’ e ‘está violentando’ são: o primeiro um *processo relacional identificativo*, ou seja, determina qual a identidade, o *self* deste professor; o segundo idem, o que o professor faz, que é parte do que ele é, é uma aberração; e o terceiro e último um *processo material criativo*, que cria uma ação material que é a violência. Por outro lado, em “tá ali acreditando” o *modo verbal no gerúndio é uma modalização e o processo é do tipo mental*, de percepção, ou seja, sua validade é altamente subjetiva. Além disso, o “ter” em “costuma ter” vem acompanhado deste *verbo modal de incerteza*, o costumar. Apesar dos apartes, Emília conclui sua sentença, depois

de *modalizar a verdade* da crença de professores que acham que agem bem sendo intolerantes, não modalizando e sendo taxativa, fazendo uma *avaliação negativa final*: “jeito de fazer seja equivocado”.

Exemplo 48-

Emília 16- (...) tem uma aluna que ano passado ela fez o Estruturante e o Cine Diversidade e ela ela, enfim, ela já estudava gênero e diversidade sexual, ela veio da Universidade de Santa Catarina, que tem lá em Florianópolis, que tem uma tradição em pesquisa nessas temáticas e **então ela já chegou preparada, mas ela obteve muita resistência na primeira e na segunda escola que ela trabalhou, mas ela foi persistindo e foi construindo isso com alunos, com os alunos, com os alunos e hoje ela é super respeitada, a diretora qualquer coisa que tem na escola a diretora pede pra ela, então, sugerir atividade, sugerir filme, enfim, “como é que eu abordo isso? Aconteceu tal coisa na escola, como é que eu abordo?”** Então ela acabou se tornando uma pessoa imprescindível na mediação dos conflitos da escola.

Para concluir com os exemplos de Emília, novamente ela representa este conflito entre uma professora, em sua *agencialidade* individual, e a escola enquanto instituição, representada, especificamente, pela atriz social “diretora”, que envolve a questão hierárquica, de *funcionalização, identificação e avaliação* que já mencionei anteriormente. A *metáfora de disputa e conceitual* aqui é a “resistência” inicial, que se vai modificando pela *gradação de processos*, todos em modo gerúndio, que indicam continuidade, fluidez e uma *metáfora orientacional* também, “persistindo” e “construindo”. A resistência é acompanhada pelo *intensificador* “muito” e é uma *nominalização* do processo resistir, que oculta quem resiste, embora a sentença deixe isso claro. Seria uma forma de *atenuação da avaliação negativa* que Emília faz. Já a *avaliação positiva* que ela faz da professora é sempre por *processos relacionais classificativos positivos*, que sugerem *capacidade e satisfação* como em “já chegou preparada” e “super respeitada” (que tem *intensificador maximizador*). Em “pessoa imprescindível” vemos uma *classificação* que dispensa *processo*, reforçando a certeza e a *atribuição temática* em que a classificação está na participante *obrigatória do processo*, não na *meta* ou no *rema*, ou seja, ela não atribui algo a esta professora de quem fala, senão afirma que esta professora é o que ela fala, algo muito potente do ponto de vista da análise da linguagem.

Exemplo 49-

Quitéria 14- Das coisas que eu também achei interessante é que os outros professores sabiam que eu falava e o que eu fazia em sala e eu ficava de certa forma, **assim (pausa longa)**, não incomodada, mas isso fazia com que eu **prestasse mais atenção na minha prática**, porque tudo que eu falava em sala eles **colocavam pra outros professores**, sabe? “Ah não, porque a professora de Sociologia falou isso, porque a professora de Sociologia passou esse filme”. Então, às vezes na coordenação ou na sala dos professores sempre alguém virava e falava assim (**risos**).

Teve uma época em que, nessa época também que a gente tava falando sobre esses temas, sobre preconceito e tal, e aí, numa das minhas provas eu coloquei vários trechos sobre o que tava acontecendo sobre os refugiados europeus com vários trechos de jornal só que era meio como aquele exercício que eu tinha proposto pra na redação só que eles tinham que escrever um parágrafo sobre quais trechos que eles tinham, sobre quais conceitos que eles tavam vendo naquele trecho. **E aí outros professores leram a minha prova e eles comentaram com outros professores em sala, sabe?**

Trago alguns exemplos agora de falas da professora Quitéria sobre o tema dos conflitos com outros profissionais da educação. No trecho acima, me chamou atenção muitos recursos *extralinguísticos*, mais de cunho *comunicativo e semiótico*, que Quitéria mobilizou para explicar uma ação pouco usual e persecutória, ao meu ver, de sua prática pedagógica. Quando Quitéria faz uma longa pausa depois de dizer “assim”, que seria antes de ela iniciar uma avaliação sobre como ela se sentia diante do fato de seus colegas cuidarem o que ela falava em sala de aula, analiso essa pausa como que uma “*manobra linguística*” que envolve temor, *falta de recursos linguísticos suficientes* e uma forma de *atenuação do foco* do ponto de vista da *graduação* daquilo que ela vai dizer. Retomando questões que já analisei anteriormente, como a escolha de *atributos* que acompanham os *participantes* de *enunciados* e sobre o incômodo que gera nas usuárias da linguagem ter que “eleger” entre termos que *classifiquem* pessoas quanto suas identidades de gênero, performances e sexualidades, sentia e ainda sinto em relação a estas temáticas que as elaborações de sentenças que envolvem *avaliação e classificação* ou de si ou de outrem em geral vem acompanhadas disto que estou chamando de “manobra linguística”. Esta “manobra” seriam precisamente essas pausas e um cuidado que quem fala tem antes de pronunciar algo para que escolha as melhores palavras, termos e fraseamentos do que vai dizer.

É uma *metáfora* que aciona o contexto da direção ou condução de veículos, eu diria. Quando estamos dirigindo e encontramos um obstáculo, fazemos uma manobra para não atingirmos algo e para desviarmos do que obstrui nosso caminho. Reduzimos a velocidade, redobramos a atenção, calculamos nossa ação, assim como fazemos quando usamos a linguagem.

Ao invés de fazer uma avaliação apressada dos professores que a acossaram, Quitéria prefere deter sua fala, pensar e refletir como se sente, para seguir dizendo o que estava elaborando. Ao invés, para citar um exemplo que ocorreu algumas vezes no campo, de dizer “o travesti”, “o homossexualismo”, “o viado”, via no campo que sempre que íamos discutir questões relativas a rótulos, *classificações e avaliações*, seja de sua própria identificação, seja de identificações de outras pessoas, havia muito essa pausa anterior à avaliação, essa reflexão que, penso eu, tem

uma *força retórica*, um valor imenso e que muito me agrada se levarmos em conta a Consciência Linguística Crítica do valor do uso da língua como instrumento, meio e ferramenta para a mudança social. Quando se pausa a fala, desnaturalizam-se aqueles usos consagrados, irrefletidos, busca-se uma avaliação que seja coerente com o que queremos representar e como queremos ser. Melhor que seja assim, que encontremos “pedras no caminho”, obstáculos, mas que estejamos refletindo sobre a linguagem, pensando antes de usá-la justamente para transformar aquilo que ainda é representado como “obstáculo” em algo positivado. Melhor do que apenas utilizarmos a linguagem de forma mecânica e utilitarista, sem refletir sobre os impactos de seu uso. Mais uma mostra do potencial crítico das ações que observei no campo e das análises que decorrem da trajetória desta pesquisa.

Ela também usa, na mesma sentença o recurso do riso. Quitéria narra um episódio bem complexo, relatando estar sendo perseguida por seus colegas, que chegaram ao absurdo de ler sua prova em voz alta na sala de professores, de maneira a avaliar suas atitudes. No entanto, quando conta este relato, no qual *distancia sua voz* da de seus colegas, ela ri. O riso aqui funciona como uma forma de esconder sua insatisfação com relação ao ocorrido. Essas *manobras discursivas* de Quitéria, seu receio em falar de maneira *categórica* que se incomodava com a atitude de seus colegas, o fato de ela encerrar duas sentenças com uma pergunta “sabe?” como se pedisse que eu validasse o que ela diz, podem ser reflexos da perseguição que ela sofria por trabalhar temas que são não só menosprezados como perseguidos no ambiente escolar. O riso funciona, então, como um *mitigador do impacto* que sua fala revela.

Exemplo 50-

Quitéria 15- **Aí o diretor falava** “ah, não, eles vão **perder** aula um dia, isso é ruim” ou eram os professores “eu não vou levar adolescente pro cinema, **dá muito trabalho**”. Aí eu nunca conseguia fazer as coisas, sabe? (...) e aí tinha que ser uma coisa bem dividida e eu precisava de apoio de outros professores e da coordenação. (...) Todo mundo sempre colocava **um balde de água fria em mim**, assim, não sei se acho que também, né, por eu ser **professora temporária** por **estar** na escola só por um ano, por ser muito nova. Então as minhas ideias **nunca ganhavam muita projeção**, sabe?

(...) Por eu não ser, por eu ser professora temporária e estar propondo uma discussão diferente, porque acaba que, assim, eu até tive sorte com a escola, porque é uma escola que tratava os professores substitutos como eu meio que da mesma forma que os professores efetivos, mas isso não acontece em todas as escolas. Então, se eu pegasse uma direção que fosse ultraconservadora e eu estivesse falando sobre esses temas em sala de aula, assim, lógico que eles não iam falar que iam me devolver porque eu tava falando sobre isso e com certeza teria uma briga e tal, mas, você não tá, você não tem um apoio, acaba que quando você é substituto você é muito sozinho, assim, depende de vários fatores para você desenvolve um trabalho. Depende da abertura da escola, depende de saber que que a escola não vai te questionar e se questionar você ter, né nem só autonomia, mas ter coragem de rebater, falar “olha, isso tá no meu currículo, eu posso trabalhar

isso aqui sim.” Porque, apesar de estar no currículo, por exemplo, tá no currículo que você tem que falar sobre gênero, mas eu podia ser questionada por falar sobre homofobia, entendeu? E aí até eu rebater “não, mas isso aqui tá, é, dentro do conceito de gênero e tal” e até eles, podiam me rebater, falar que eu tava tendo algum viés ideológico, como o Ministério Público tá fazendo agora, sabe?

Aqui, por *categorização* Quitéria traz um *ator social funcionalizado*, um diretor, que faz uma avaliação *metafórica e negativa de julgamento* de uma aula fora do espaço escolar, proposta por Quitéria, como algo a “perder”, como algo “que dá muito trabalho. O nunca é um *advérbio modal de alta intensidade* que Quitéria mobiliza duas vezes na sua fala, implicando esta *repetição* em uma *intensificação* da sua *asserção não modalizada*. Da mesma forma, o “todo mundo sempre” é outra forma *de asserção não modalizada intensificada* pelo *advérbio modal “sempre”*, no qual o *ator social* é *generalizado e impessoalizado* por *abstração metafórica*, o que sugere que todas as pessoas da sua escola a viam com desconfiança e negavam dar a ela muita “projeção”. A *metáfora* do “balde de água fria” revela uma *dupla avaliação*, de seus colegas para si e de si para ela mesma: melhor esfriar o que ela tem de “quente”, que seriam suas ideias inovadoras, *avaliadas positivamente* por ela, mas negativamente por seus colegas, que preferiam “esfriá-la”. Ela atribui esta atitude ao fato de ela ser temporária e nova na escola, e recorro novamente à análise que fiz anteriormente, sobre professoras “serem” da escola ou “estarem”: o temporária é um *atributo qualificador e classificador* que aparece pegado à participante obrigatória da sentença, a professora.

Quitéria não se representa nem se sente só como professora, senão como professora temporária, e associa a *avaliação negativa* que fazem dela como decorrente do fato de ela ser “professora temporária”. Questiono, novamente, se em um espaço formal de educação, onde o foco do processo educativo deveria ser as educandas, se cabe diferenciar e distinguir as pessoas em posição de docentes desta forma? Se cabe falar em “devolução” de uma professora pela forma como ela trabalha, como se ela fosse um bem, um item devolvível, descartável. Se é justo ela atribuir à “sorte” o fato de estar em uma escola menos conservadora, onde ela acha que ainda tem algum espaço para expressar-se. Se é correto a professora precisar contar com “a abertura da escola”, essa *metáfora conceitual* que personaliza a escola como um ente maior e acima das pessoas e suas intenções individuais, uma entidade que exige “coragem de rebater” daqueles que a “questionam”. Se é correto uma professora, ao falar do ambiente escolar onde ela trabalha, repetir o processo “rebater” três vezes, um processo que *implica uma ação material violenta* anterior: o de ter sido vítima de alguém que a bate, tendo ela como resposta senão uma violência de devolver o que apanhou, rebatendo. Se, já não bastando as 400 redações que

Quitéria tem que escolher, a falta de infraestrutura que ela mesma denunciou, a falta de apoio de colegas e companheiros de profissão, já não bastando isso tudo ela ainda é *categorizada* de forma a ser menos valorada no espaço profissional, questiono se este modelo é correto, sustentável e justo.

Se é justo, mais uma vez, uma professora usar do intensificador “muito” e do qualificador “nova” como *avaliadores negativos de sua atitude* enquanto docente. Qual a relevância da idade e do tempo de profissão de uma docente quando ela está interessada em iniciar sua carreira, está buscando meios de se qualificar participando de cursos de formação, está propondo atividades inovadoras no espaço docente, enfim, qual a relevância e como afetam as identidades docentes sermos avaliadas por nossa idade, tipo de contrato e tempo de carreira. Faço essas análises lembrando de minha experiência docente, que se iniciou quando eu contava de apenas 19 anos, de todos os preconceitos de gênero e “tempo de experiência” que tive que enfrentar e baseando-me no campo, mais uma vez nele, pois eram constantes as queixas de professoras e professores “de contrato”, ou seja, que estavam ou ainda estão na condição (que, perceba-se, não é situação, senão condição mesmo) de pessoas temporárias na instituição de ensino Secretaria de Educação do Distrito Federal, de pessoas que a qualquer momento podem “escorregar” em suas práticas pedagógicas e receberem como sanção o fato de serem “devolvidas” como coisas de menor valor. Penso que se este modelo de “contrato” *versus* “efetivo” traz tantas consequências práticas de identidades fragmentadas e inseguras, fragmentadas e inseguras “porque é uma escola que tratava os professores substitutos como eu meio que da mesma forma que os professores efetivos, mas isso não acontece em todas as escolas”, ele deveria ser urgentemente repensado.

Exemplo 51-

Quitéria 16- Aí, mas, assim, tem outros professores, **eu tinha uma professora na escola que ela era super evangélica, assim, sabe?** E, (pausa), **levemente homofóbica** (risos), **se eu posso falar isso**, e aí, ela, enfim, sempre que tinha uma discussão sobre **preconceito contra pessoas homoafetivas na escola**, assim, na sala dos professores ela sempre era **muito conservadora** nas opiniões dela, então, assim, ela não falou nada sobre o filme, mas **eu tenho certeza** que os meninos comentaram, tipo, com ela, ou na sala dela, porque eles sempre comentam com outros professores.

Semelhante ao que vimos em exemplos anteriores, neste trecho a professora Quitéria *categoriza por identificação* com uso de *intensificador* de *maximização* uma professora “super evangélica”. O uso do *modo oracional interrogativo* em “sabe”, somado à *manobra discursiva* da pausa, do *mitigador* que é um *adjunto modal* “levemente” associado ao *avaliador e*

classificador “homofóbica” fechando com os risos e o *adjunto modal de incerteza* ‘se’ em “se eu posso falar isso” completam uma *sequência retórica avaliativa modalizada*, que analiso como uma expressão por via da linguagem do temor de Quitéria em avaliar mal uma colega de trabalho, lançando mão de todas essas manobras *modalizadoras* e *atenuadoras* de modo a não ser preconceituosa e taxativa. Ela é *assertiva*, por fim, ao *afirmar* e *avaliar negativamente* com uso de *intensificador* sua colega como “muito conservadora” e ao afirmar também com uso de *adjunto modal de alta força* “eu tenho certeza” de que suas ações haviam chegado aos ouvidos da professora de quem ela discordava. Concluo, a partir dessa fala de Quitéria, que por fim ela consegue se posicionar avaliando negativamente aquilo do que ela discorda.

Exemplo 52-

María 5- Agora o currículo tá sempre na nossa mão, o tempo todo, principalmente quando a gente encontra **resistência de algum docente** “ah, eu não vou trabalhar isso porque eu não tô preparado” “Mas, olha, o currículo diz **que a gente tem que buscar isso**, então vamos buscar” né? Eu acho que o que **pega** mais é a transversalidade, os temas transversais, alguns não têm nenhuma **resistência** Educação Ambiental, Sustentabilidade, Educação e Direitos Humanos ok! Porque quando você vai, porque chega uma parte que a gente chega e realmente coloca “**olha, a gente tem que trabalhar sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual**” **aí pega as situações mais tensas, né? E não é fácil vencê-las, assim, nesses dois anos e pouco, né?**

Partindo para as análises das falas da professora María, me chama muita atenção no trecho selecionado a mobilização de várias *metáforas de guerra* que ela aciona em nome de avaliar outros colegas e o que ela chama de “resistência de algum docente”, que é um trecho em si metafórico, pois é a compreensão de um aspecto de um conceito em termos de outro, é uma nominalização do processo resistir e, por haver um investimento de força e de reação contra algo que vem antes, por carregar esse pressuposto de que há algo contra o qual se resiste, percebo como uma *metáfora de guerra* (LAKOFF & JOHNSON, 1980). Ela afirma categoricamente e de maneira *não modalizada*, reforçando um *agencialismo* que eu já analisei anteriormente, que é “a gente que tem que buscar isso”, ou seja, a escola, os processos formais, outros colegas, não há outros meios de trabalhar o currículo oficial senão por vontade e agência própria. Ela usa duas vezes a palavra “pega” em “pega mais é a transversalidade” e “pega as situações tensas”. O pegar também *pressupõe* uma disputa, uma resistência, um embate e pode ser analisado como uma *metáfora de guerra*. Ela encerra com a metáfora mais evidente para mim de guerra e disputa, que é “não é fácil vencê-las”. Para María, as “situações tensas” (*avaliação negativa de valor social*) que seriam o trabalho pautado por direitos humanos proposto e sugerido pelo Currículo em Movimento, implica em uma batalha, em uma disputa,

onde há vencedores e perdedores, e ela usa de *polaridade negativa e avaliação positiva* para lançar mão dessa metáfora do vencer em uma batalha, revelando as dificuldades, medos e exigência de uma agência em sua fala.

Exemplo 53-

María 6- Assim, pessoalmente como professora, é, não só por ser uma pessoa, né, ligada diretamente à temática, por eu ser lésbica, “ah, eu vou ter mais facilidade ou propriedade pra falar”, porque não é, assim, uma coisa é você ser, ter a sua vivência pessoal, assim, vida pessoal relacionada a isso, outra coisa é você entrar numa sala de aula e querer colocar isso para as crianças **pra tirar delas**, ou às vezes você nem tira, você quer às vezes **visualizar**, assim, que **tipo de pensamento** as crianças têm em relação a isso. Às vezes a situação acontece **muito evidentes e tem conflito**, né, se **uma criança briga com a outra e produz um xingamento de cunho pejorativo, é, em relação à sexualidade, chamar de “viado” de “boiola”, né?** Isso é evidente, que **aparece** de uma vez, mas têm coisas que **não aparecem**, assim, que é na vivência de sala de aula, você vai ouvindo uma coisa aqui e outra ali e você tem que.... Eu acho que a melhor forma de trabalhar é **incisivamente**, é na hora, sabe?

Me interessa neste trecho *a gradação de processos* que María faz. Primeiro ela fala em “tirar” das crianças as suas vivências pessoais, o que é um processo material que implica uma ação violenta. Em seguida, ela *modaliza com o uso do adjunto modal* “Às vezes” e a *contraexpectativa* “nem tira”, usa “às vezes novamente” e o verbo comportamental “visualizar” e termina por acionar um *participante* ao invés de um *processo*, *nominalizando* em “um tipo de pensamento”, que *atenua e mitiga* a força do “tirar”. Me chama atenção essas *manobras discursivas*, pois me parece que aqui María está justamente tentando elaborar essas vivências pesadas com “conflito”, “briga” e “xingamento pejorativo” que ela vivenciou. Como ela bem pondera, mesmo tendo experiência direta com a temática, por ser mulher e lésbica, suas vivências pessoais não são suficientes para ela dar conta de elaborar *assertivamente* opiniões sobre o assunto, o que reforça a necessidade de espaço de acolhimento e formação, para que docentes possam ter um lugar para elaborar essas vivências com temas que suscitam tantas vivências complexas.

Exemplo 54-

María 7- Então eu achei esse trabalho que **a gente fez muito bom**, assim, porque trouxe, assim, às vezes aquelas coisas que as crianças **não vão falar com ninguém, porque trouxe, assim, não têm abertura com a família** e aí foi dessa caixinha das perguntas que surgiu o relato de um garoto que contou que o pai **espancou** ele porque ele, ele **realmente ele tem trejeitos femininos a gente não sabe se ele é**, agora ele não tá na escola mais, mas na época ele já tava há um bom tempo, se ele é só gay ou se de repente ele é uma menina trans porque ele é muuuuito assim, identificado com o gênero feminino, embora estereotipado, um feminino estereotipado porque a gente fala assim, **pelo menos no feminismo a gente discute que não existe um feminino único**,

né, que ser mulher tem milhares de nuances e formas de expressar isso, mas existe aquela forma mais corriqueira, mais senso comum, **né**, um trejeito delicado, uma forma de falar, uma forma de querer se vestir, então ele era assim e aí ele contou, assim, **que o pai tinha batido nele, porque ele tinha isso, que o pai queria que ele fosse homem, mas ele falava “eu não sei como mudar isso”, né?**

Neste trecho María *avalia* um trabalho que ela fez como bastante positivo, com uso de *intensificador*. Da mesma forma como temos visto em outros exemplos, ela começa com essa *avaliação positiva* para criar uma *contraexpectativa* e narrar, por meio da *avaliação negativa metafórica* que aciona *um ator social generalizado*, “a família”, como esse ator “não tem abertura”. Neste relato, temos a *seleção lexical* de palavras bem significativas: “espancou” e “bateu”. O *recurso retórico* de María é começar com o foco na palavra que tem mais *força*, “espancou”, para depois *atenuar* ao falar “bateu”, o que chama atenção de quem é interlocutor ouvindo seu relato. Novamente temos *metáforas de guerra*, conflito, crise e um relato violento, desta vez contra uma criança. Quem espanca não é a família, mas o pai, *ator social ativado, categorizado e generificado*, o que é muito relevante neste relato, penso eu.

Ela usa muitas *manobras discursivas* para tentar elaborar uma representação deste aluno: ela fala em trejeitos, que é uma palavra que aciona *semanticamente* questões relativas a *performance e corpo*, ela *modaliza generalizando sua agência* em “a gente”, *polarizando com uso de modalizador* em “não sabe se”, e repetidos usos do *adjunto modal* “se”. Não só aciona recursos de *performance e corpo*, como de *sexualidade* ao selecionar o *classificador* “gay” e de *identidade de gênero* ao selecionar os termos “trans”, com *intensificador reforçado* pelo *alongamento de vogal* em “muito” seguido do *modalizador* “assim”. Seleciona também o termo “feminino estereotipado”, que é um *feminino classificado e avaliado*, e acionando *outras vozes, discursos e textos* ao falar o que o feminismo discute e as múltiplas formas de ser mulher. Além disso, como *manobra discursiva* relevante, vejo a insistência no uso do *interrogativo* “né?”, como se ela estivesse *acionando minha voz* ou de quem a ouve e pedindo uma validação do que estava dizendo.

Do ponto de vista de potencial *queer*, de potencial de *interdiscursividade* com o feminismo e de *uso crítico da linguagem* este trecho da fala de María é formidável. Há toda uma *manobra discursiva*, um acionamento de outras vozes, uma dúvida, um percorrer discursivo por outros saberes, conhecimentos, uma *ativação de um potencial diglósico* que, ao menos para mim, mostram a sensibilidade dela para o tema e o fato de ela *fechar a sua diferença* para as ações violentas e misóginas do pai do seu aluno que perpetrava violência física contra uma criança.

Ela, ao *modalizar* e “dançar” tanto pela linguagem, está senão temendo e evitando *avaliar taxativamente*, dar a vida, o corpo e as identidades que essa criança pode viver e experimentar para além de um só rótulo, está *queerizando* suas formas de representar o mundo e as pessoas.

Exemplo 55-

María 8- (...) “olha, você **não pode apanhar em hipótese alguma** e muito menos por causa disso” né? **Para ver se a criança tomava a iniciativa de falar com a gente**, né, “olha, fui eu que apanhei e tal”, mas, assim, depois a gente acabou descobrindo quem era, porque ele **apareceu todo marcado**, né, na escola, **todo machucado** e aí teve que chamar a família e depois já no final do ano a **mãe** conseguiu uma medida protetiva, porque ela também era **vítima de violência doméstica**, sabe, todo um contexto que foi surgindo de **uma coisinha** assim, que a gente fez em sala e muitas histórias que vão aparecendo, então eu vejo os dois lados, assim, de você estar como professora, trabalhando com as **crianças**, eu considero que **quanto mais novas melhor**, mais fácil de você desmistificar e quando você fala com naturalidade, com naturalidade é recebido, a informação, né?

Aqui María denuncia novamente uma série de violências que presenciou em sala de aula. Me chama atenção a escolha, do ponto de vista de *representação de atores sociais*, que ela faz de falar em crianças, ao invés de alunos e alunas. A palavra criança, no gênero feminino, *não admite duplo gênero*, o que já vejo como uma vantagem. Além disso, criança *desfuncionaliza* esse ator, que não é categorizado por sua função e nem tem uma carga avaliativa. Ao contrário, *a categorização é etária* e isso tem um peso e um valor quando estamos falando de violência: a violência é perpetrada de um adulto para uma criança, ou seja, há uma covardia implicada, uma hierarquia em que o mais forte abusa deste poder para perpetrar sofrimento. Além disso, María faz questão de falar que não só a criança era vítima de violência e maus tratos, aparecendo todo “marcado” e “machucado” na escola, como sua mãe, vítima de violência doméstica. A *mitigação* como o uso do diminutivo “coisinha” para se referir à atividade pedagógica que ela desenvolveu poderia ser uma forma de *diminuir o foco* na sua ação e ampliar o foco na sua denúncia e no quão grave é ter crianças em sala de aula machucadas e marcadas pela violência perpetrada por homens, adultos e pais.

Exemplo 56-

María 9- Se você coloca aquele receio, assim, às vezes eu vejo colegas que querem falar, mas **não estão seguras, aquilo não é uma verdade pra ela, e ela fala assim “olha, tudo bem, não tem problema ser gay”** é muito diferente de uma professora que chega como eu e fala “é, da mesma forma que você nasce com cabelo cacheado, a outra nasce com cabelo liso, a outra pessoa, assim, é a condição de existência, não vai modificar o que você é como pessoa, **não desqualifica** você como pessoa” né? Isso é muito meu discurso com as crianças, **não desumanizar** ninguém por nenhuma característica que é inerente a ela, né? É isso, assim.

Aqui chama muita atenção a repetição de *negativas* de que María lança mão. As *asserções negativas* carregam *pressupostos, implicações*. Só se nega algo que foi dito anteriormente, ou seja, em quase todos os casos a negação carrega uma forte *avaliação de engajamento* do tipo *heteroglossia contração discordância negação*. “Não tem problema ser gay” carrega como *pressuposto* que há pessoas que afirmam que há problema em ser, “não desqualificar como pessoa” *implica* que há pessoas que *desqualificam* outras como pessoa pela sua “condição de existência”, a professora María “não desumanizar ninguém” *implica* que há quem desumanize crianças. Justamente por ela achar que há professoras que “não estão seguras, aquilo não é uma verdade para ela” e por discordar disso que ela elabora essa *cadeia argumentativa de negativas e contrações*.

Exemplo 57-

María 10- Eu acho a ação em si **extremamente positiva**, tem que ter e tem que oferecer tem, tem que **abrir** o debate. **Eu sinto a necessidade de alcançar as pessoas certas**, porque muitas vezes as pessoas que vão pros cursos são aquelas que já estão mais ou menos de **mente aberta** que já tão ali pra abrir. Às vezes, **têm a percepção de que precisa aceitar, não é a questão de aceitar**, mas que precisa **tratar** aquilo com **naturalidade** e que é um preparo “como é que eu faço isso? Eu sei que existe a necessidade, mas como é que eu faço?” É a questão de capacitar, mas pra **quebrar** esses paradigmas, aí é **como alcançar** as pessoas certas. Para aquela pessoa que é **fundamentalista**, que tá lá na escola, que, que se levanta no meio de uma reunião “**eu não vou fazer isso, eu não vou fazer isso**” essa aí **você não consegue levar para o curso**.

María *avalia* a ação da oferta de cursos de formação como “extremamente positiva”, que é uma *avaliação de afeto satisfação reforçada pelo intensificador maximizador de alta força* “extremamente”. Aqui, María utiliza muito as *metáforas conceituais* “abrir” e “alcançar”. Em especial a *metáfora* da abertura e do fechamento estava muito presente nos discursos sobre os temas desta tese ao longo de todo o trabalho de campo. A noção de escola aberta, mente aberta, alcançar pessoas são *metáforas que envolvem uma avaliação positiva de segurança* (aberta, no caso), contra uma *avaliação negativa* da ideia de fechado. Acho interessante o questionamento que María propõe, de não caber aceitar ou não um tema, senão tratá-lo com naturalidade. O aceitar seria um *processo* mais no *campo mental, da cognição*, ao passo que o tratar já seria mais do campo do *comportamento/material*. Ou seja, independente da *ética/estima social* que cada pessoa tenha sobre um tema, independente de convicções pessoais, a pessoa “precisa tratar aquilo com naturalidade”, assim, de forma *assertiva e não modalizada*. María traz uma denúncia importante, que também vivi e presenciei no campo e já comentei anteriormente: para

“quebrar esses paradigmas”, novamente uma metáfora conceitual do campo das *metáforas de ação/guerra*, e “alcançar certas pessoas” que María categoriza *avaliativamente e negativamente* como “fundamentalista” essas pessoas deveriam ir aos cursos. Mas o que María denuncia é justamente que estas pessoas continuam lá, na escola, levantando no meio das reuniões e dizendo “eu não vou fazer isso” e estas pessoas, as que precisariam aceitar, mudar de percepção, “essa aí você não consegue levar para o curso” que foi precisamente o que eu vivenciei no trabalho de campo.

Como vencer essas barreiras, solicitar que pessoas todas, as que têm mais sensibilidade para o tema e as que discordam dele por completo tenham pelo menos acesso a discussões para tentarem sensibilizarem-se para a importância de se discutir de forma madura, fundamentada e séria identidade, gênero e sexualidade na escola sem ser autoritárias, impositivas e violentas é algo que precisamos discutir com urgência e uma das reflexões que proponho como mais centrais e importantes desta tese, sendo uma consequência que eu espero que ela suscite de forma pragmática voltada para respostas tão práticas quanto necessárias.

Exemplo 58-

María 11-Enquanto muitos outros diretores e diretoras de escolas próximas simplesmente proibiam que meninos ou meninas, meninos gays e meninas lésbicas sequer andassem de mãos dadas dentro da escola o diretor dessa escola dizia “Não! Se os outros casais eu permito que andem de mão dada eles também vão andar. Agora também é o seguinte, do mesmo jeito que eu não permito que fiquem se agarrando, aqueles carinhos exagerados em público, né, que mesmo, assim como é que ele constrange se ficar naquele agarramento no meio do pátio os outros também não vão, mas o mesmo direito que eu dou pra um eu dou pros outros.” Então, assim, não tinha essa diferenciação que a gente já ouviu relatos, né? “Ah, se for um menino e uma menina pode andar de mão dada, agora se duas meninas andarem, ainda que como amigas, já tem uma coerção, né?” Já chama na direção “Ó, não pode” e lá não tinha isso e é uma escola de periferia, na Ceilândia, então como é que é você, aí eu acho que cabe, você ir lá como pesquisadora e analisar esse contexto. Sobre que base esse diretor essa diretora tá trabalhando e consegue ter essa visão, né? De não fechar, mas de abrir a escola, de perceber a realidade, de não categorizar e normatizar nada, mas de perceber que existe uma sociedade dinâmica que o direito é de todas as pessoas, né, aí eu acho que a pesquisa é boa, né, nesse sentido assim que eu avalio.

Chamo atenção neste trecho para o fato de María identificar, através do relato de fala de um diretor diferente de “outros”, de representar os “outros” casais como os heteronormativos. Aqui, na fala deste professor, o potencial queer é muito grande, visto que este professor enxerga e representa os casais de “meninos gays e meninas lésbicas” como casais e pronto. Isso implica justamente na conclusão que faz María de que “não tinha essa diferenciação que a gente já ouviu relatos, né?” em que a negação recupera que há lugares em que a diferenciação ainda

ocorre. Quando ela aciona, novamente, a *metáfora* da escola aberta em oposição à escola fechada ela adiciona um novo elemento a isso: “sociedade dinâmica”, de “não categorizar e normatizar nada” como um direito de todas as pessoas, outro exemplo de potencial queer anti normatização na fala de María.

Exemplo 59-

María 12- É como eu te falei, depende muito da forma como a gestão da escola enxerga as coisas. Se você vai em um gestor, em uma gestora, em um diretor, né, ou diretora, e essa pessoa já tem uma vivência com pesquisa, sabe como é que as coisas podem ser efetivas ou não ela vai, tudo bem, vai se abrir, mas existem algumas escolas que por suas peculiaridades são muuuuuito procuradas, então vira e mexe alguém quer fazer uma pesquisa lá ou sobre o ensino especial que tem na escola, ou sobre o tipo de orientação educacional que tem lá. Então aquelas peculiaridades que sobressaem da escola se tornam alvo, aí você às vezes ouve diretor falar assim “ai, eu não aguento mais esse povo vindo aqui toda hora”. Bate na porta “ah, eu tô fazendo uma pesquisa”. Então, assim, pode ser que tenha essa barreira às vezes por conta de tanta gente querer acessar, né?

Carol 1- Não, é, é interessante você falar sobre isso, porque você falou muito **em resistência**, né, e eu senti isso, né, uma **resistência das escolas** e principalmente dessas pessoas que você falou que **não vão e não recebem a formação** e essas pessoas **resistentes** que deveriam ter acesso a elas eu não consegui acessá-las e as **escolas em que há um movimento de resistência também**, né, não permite que a pesquisa chegue até elas. As pessoas que estão me permitindo acesso e me trazem esse relato são as pessoas que tão na **militância** também, né, que têm uma sensibilidade para o tema e que não imaginava isso quando eu desenhei a pesquisa, né, eu imaginei “ah, **as escolas vão tá abertas** pra me receber, eu não vou ser a pessoa que vai **representar um risco**” mas eu sinto que **eu represento um risco**, que as escolas que eu fui procurar, inclusive na Ceilândia, que eu fui procurar escola lá e recebi **a porta na cara**, né, “não, não pode entrar!”. Então eu tô conseguindo mais acessar a via institucional, os discursos jurídicos, o currículo, as pessoas que tão na formação, as pessoas que tão na SUBEB, essas pessoas me aceitam, mas quem tá na sala de aula eu sinto que a resistência é maior, eu **não sei se é porque eu tô em um outro espaço, eu sou da Universidade, não faço parte da Secretaria**, eu ainda não **desmistifiquei** o que é que tá por trás, mas eu só consigo acessar através dos relatos das pessoas que, que toparam participar da pesquisa, o que eu acho que é um dado de pesquisa, é relevante de alguma forma, eu não sei o que você pensa sobre isso.

Acho importante, para finalizar esta sessão das análises sobre medo e risco, trazer meu relato pessoal acompanhado de uma fala da professora María.

María estava falando como a “gestão da escola enxerga as pessoas”, que é uma *ativação e personificação* da gestão como um *ente, generalizado, coletivizado, metaforizado* e, portanto, *sem agência identificável*. Ela fala justamente de uma barreira, *metáfora conceitual com potencial avaliativo negativo e de guerra*, que “esse povo” que a gestão da escola “não aguenta mais” “vindo toda hora” encontra ao tentar entrar na escola para promover diálogo e fazer pesquisa. Na minha fala eu repito a palavra *resistência* quatro vezes e falo em risco duas vezes.

Falo sobre minha expectativa, que envolve *avaliação positiva*, de encontrar uma escola “aberta”, *processo de generalização, ativação, personificação, coletivização e metaforização* da escola também, que *oculta agência*, mas a contraexpectativa é a metáfora da “porta na cara”. Esse povo, de que María fala representando a voz da gestão da escola”, eu *categorias* como sendo eu mesma e justifico a negação à minha presença como o fato de eu “tô em um outro espaço, eu sou da Universidade, não faço parte da Secretaria de Educação”. Tanto nas interações de campo, nas minhas falas nas duas Semanas da Diversidade, minhas interações nos cursos de formação, nas entrevistas, enfim, sempre as pessoas da Secretaria falavam como era importante a troca de saberes entre Universidade e Educação Básica.

Como eu *avalio negativamente* neste meu trecho e reitero nestas análises a troca, no entanto, encontra “barreiras” semelhantes às das professoras interessadas no tema: portas na cara de direções cansadas “desse povo” que faz pesquisa, resistência de docentes mais conservadores, medo, percepção de pesquisa como um risco, resistência e uma escola que ainda “enxerga” a pesquisa como a parte ou diferente da ação pedagógica. Se eu posso tentar “desmitificar” o que há, nestas análises digo que a mim parece que enquanto pensarmos que pesquisa, extensão e docência são parte diferentes de processos diferentes essa mentalidade vai continuar nos distanciando e reificando esta imagem de que Universidade e Educação Básica não dialogam, quando eu penso que uma não existe sem a outra. Espero que esta tese e as ações promovidas por e para além dela auxiliem esse mito a deixar de ser tão dominante.

5.5.3 INCERTEZA SOBRE O FUTURO DA EAPE

Selecionei alguns trechos das entrevistas para fazer uma análise de como há incerteza e medo não só com relação a si, do ponto de vista da *avaliação da segurança*, que foi o que vimos na sessão anterior, mas com relação à continuidade do trabalho que é feito na Eape, especialmente com relação ao Núcleo de Gênero e Diversidade. Para fazer as análises seguintes, sugiro atenção ao uso de *cronotopos*, conceito cunhado por Bakhtin (2011; 2014) para se referir a partículas do texto que indexam noção tempo espacial, como é o caso da *conjunção* “se” que é acionada diversas vezes nas falas das professoras entrevistadas para manifestar incerteza quanto ao futuro do trabalho que elas desenvolvem. Vejamos:

Exemplo 60-

Emília 17- Eu acho que a gente ainda na Educação Básica faz muito pouco isso, a gente acaba achando que pode fazer isso **só quando a gente tá na academia** e talvez até mesmo pela quantidade de atividades **você vai sendo absorvida** mesmo você dá muitas horas de aulas por semana e então são muitas coisas que **dificultam**, mas eu acho que talvez é seja um desafio agora da formação continuada ou **da EAPE se continuar existindo o desafio de estimular** a pesquisa e essa pesquisa mesmo que vem **alimentada pelo chão da sala de aula pelo chão da escola** e e essa gestão é complicada, mas estão dizendo que é por aí que vão que as **coisas vão caminhar**.

Neste trecho, em que Emília mobiliza muitas *metáforas*, chama atenção o que analisava anteriormente, que é esta denúncia da distinção “nós da Educação Básica” *versus* “Vocês da academia”. Aqui no caso Emília se inclui na academia quando diz “a gente” por ter ela mesmo cursado mestrado, mas com uso de *metáfora conceitual e orientacional* denuncia que “você vai sendo absorvida” dado a quantidade de horas aulas por semana e outros dificultadores, que são *avaliações negativas* da sua atuação, mas justificada por fatores exteriores a si. Quando ela fala em desafio, outra *metáfora conceitual* com valor de *guerra e avaliação negativa*, ela mobiliza a conjunção de incerteza “se” para falar da existência ou não no futuro da EAPE. Acho importante trazer esses dados, pois a incerteza esteve muito presente ao longo de todo o trabalho de campo. Lembro de uma manhã em maio de 2015 quando a professora Rosalía chegou e em seguida Emília para as aulas do Cine ambas visivelmente assustadas com um depoimento na Câmara Distrital de uma deputada que havia protocolado um pedido para encerrarem as atividades do Cine. Além disso, no fim de 2016 Ney foi “devolvido” para Regional de Ensino ao qual era vinculado e afastado da chefia do Núcleo de Diversidade da Eape. Eram constantes as queixas de falta de verba e inclusive Rosalía sempre organizava (e ainda organiza hoje, em 2017, momento em que escrevo esta tese) rifas e formas de arrecadar verba de quem participa do Cine para auxiliá-la com os custos de manutenção. Permanecem, pois os discursos de incerteza, infelizmente.

Exemplo 61-

Emília 18- E foi muito interessante, porque quando teve essa coisa da **perseguição da deputada eu a princípio fiquei com medo**, depois, como eu tava muito amparada por esse grupo do Cine Diversidade, os Abduzidos, **eu fui me fortalecendo muito** e **o que eu fiz eu fui na UnB, fiz parceria com o pessoal do Direito que trabalha gênero, fui no grupo que trabalha a questão do suicídio LGBT, fui na associação dos Trans de Brasília, dos Trans Homem, nossa fui em um monte de lugar, assim, falei com várias pessoas, e eu peguei, a Tati Lionço, e várias pessoas, assim, e eu senti que o que nos fortalece pra abordar essas temáticas num contexto tão difícil que a gente tá vivendo são as redes e os convênios e agora essa coisa desse convenio com o TJ, o Ministério Público e Defensoria isso vai fortalecer muito**. Porque por mais que **eles** queiram tirar a temática esse poder, esses outros poderes, **eles** enfim, né, têm status na sociedade, tem dinheiro

envolvido, tem várias questões, a gente mostra que **não são professores doutrinadores**, são questões sociais muito relevantes que tão causando muitas mortes, muitas violências, muitos problemas e que precisa ser **enfrentado** por todo mundo. **Então eu sinto que esse** é o caminho, é a pesquisa, então espero que mais pesquisadores venham.

(...) E eu acho que a EAPE tem oferecido isso, **apesar dos desafios**, eu acho, porque eu percebo que muitos educadores que passaram ali pelos cursos se empoderaram e começaram a perceber o papel importante, às vezes, fundamental no ambiente escolar.

Aqui, as palavras medo e perseguição, que acionam *metáforas de guerra* e carregam *valor de avaliação negativa de afeto insegurança* aparecem juntas. Como *contra expectativa*, Emília utiliza uma série de *processos agentivos e auto referenciados*, evidenciando o que já vimos anteriormente que é uma *avaliação positiva de si*, embora um excesso de *agencialismo* em ações que deveriam ser institucionalizadas. Cumpre perceber que quando Emília fala em “professores doutrinadores” ela está propondo uma *intertextualidade* com os movimentos conservadores e reacionários que assim classificam negativamente pessoas que agem como ela, em prol de uma Educação baseadas em Direitos Humanos e Diversidade. Ela nega essas vozes com a *polaridade negativa*, com a *avaliação negativa* de que há “mortes, muitas violências, muitos problemas” e que “precisa ser enfrentado por todo mundo”, corroborando esta *avaliação positiva de segurança* sobre si. No caso, a perseguição a que ela se refere é justamente da deputada distrital a qual eu me referi na análise de trecho anterior.

Exemplo 62-

Rosalía- Não sei até quando, até, é assim, um dia de cada vez, é aquilo que eu te falei é um dia de cada vez, vou ofertar nesse semestre, mas não sei se no próximo vou ofertar, porque eu realmente estou muito cansada dessa, de dar murro em ponta de faca, embora eu saiba que tem, que tá causando um burburinho na Secretaria de Educação esse trabalho que a gente faz (...)

Neste trecho da fala de Rosalía, vemos a mobilização de diversos *cronotopos* para representar insegurança: A *polaridade negativa* e o “até quando” que são *adjuntos temporais*, “um dia de cada vez” que aciona o apego dela ao presente por temer o futuro, que é algo que ela repete garantindo *força e intensidade* ao que diz, e “mas não sei se” que tem uma *conjunção adversativa* junto da *conjunção de insegurança* “se” que é uma forma de *modalizar* sua fala, devido à dificuldade de estabelecer o que diz como verdade. A *avaliação negativa* dupla que Rosalía faz de si é de um peso marcado: ela primeiro diz que está “muito cansada” que é uma *avaliação de insatisfação reforçada* pelo “muito”, para em seguida usar da *metáfora conceitual* “dar murro em ponta de faca”, que sugere uma ação contínua de violentar-se, *agentiva*, e

reflexiva, além de uma imagem forte de violência. Esta foi sem dúvida uma das metáforas que mais me impressionou nestas análises, pela força da imagem que ela representa.

Exemplo 63-

Rosalía 15- Mas o que a gente vê **é que não sabemos se continuamos se seremos fortalecidas ou não, enfim**. É fundamental que tenha, não tem nem o que questionar, as questões estão postas, as pessoas não sabem como proceder e, assim, são 40 mil professores e e quem forma essas 40 mil pessoas sou eu e outra pessoa. É ridículo! **Não faz nem cócegas**, mas já é uma pessoa, pelo menos.

Novamente o uso do “se” como *conjunção de insegurança*, a incerteza no “não sabemos” e a denúncia utilizando valores numéricos, que auxiliam no processo de *força, quantificando*: 40 mil e a *contra expectativa* de 2 pessoas. Rosalía usa dos números para fazer uma *avaliação metafórica* como conclusão: não fazer nem cócegas sugere que o “incomodo” que ela provoca não chega sequer a ser sentido o que é, novamente, uma *avaliação de insatisfação* reforçada pelo valor conceitual do uso de *marcadores quantificadores* associados à *metáfora conceitual*.

Exemplo 64-

María 13- Quando a gente tinha o núcleo, né, o Núcleo de Diversidade estruturado até o ano passado, até mais ou menos o meio do ano passado, então você tinha a possibilidade de repente chamar essa equipe “olha, vem aqui participar de uma coordenação com a gente, vem aqui ajudar a gente a fazer um debate” elas iam, né? Foram na minha escola, justamente por causa desse problema dessa colega, mas o núcleo foi instinto e voltou esse ano, mas voltou, assim, precariamente, não tem nem uma oficialização de documento, tipo, o Núcleo existe, não sabe nem se vai ser um Núcleo, uma Coordenação, enfim, tá bem difícil, assim, no âmbito da Secretaria (de Educação) hoje a gente regrediu nesse parte por não ter nenhuma equipe que a gente pode pedir socorro, mas, assim, na área de formação têm lá os profissionais que tão resistindo, né, com seus cursos, é isso.

Os *cronotopos* que María usa são processos em tempo passado: “quando a gente tinha”, “tinha a possibilidade”, “foram na minha escola”. Embora ainda existam pessoas trabalhando com Diversidade na Eape, o Núcleo foi desfeito e perdeu uma de suas pessoas mais importantes, ativas, militantes e representativas: Ney. A consequência foi uma sensação de instabilidade e insegurança que chegou às professoras e professores da rede. O “núcleo” segue existindo, como bem pontuou María, de forma precária, com 40 mil profissionais de educação para serem atendidos por duas formadoras, como bem denunciou Rosalía, sem apoio financeiro, dependendo da boa vontade de ajudas de pessoas e dedicação de duas mulheres que se sentem “absorvidas” pelas horas aula. Enquanto isso “não ter nenhuma equipe que a gente pode pedir socorro” é a realidade de quem se sente ameaçada e precisando de “socorro” para trabalhar

temáticas tão urgentes, “que tão causando muitas mortes, muitas violências, muitos problemas e que precisa ser enfrentado por todo mundo”.

5.6 DISCURSOS FEMINISTAS

Como já vim comentando nas sessões anteriores, há uma série de interdiscursividades nas falas das professoras entrevistadas com discursos feministas, o que, ao meu ver, reforça o caráter emancipatório das práticas sociais que estão aqui sendo analisadas, além de um uso crítico da linguagem. Embora já tenha analisado um pouco, me detenho nesta sessão a verificar quais as avaliações que estas interdiscursividades revelam, pensando em quais atores e atrizes sociais estão em cena, além de verificar como um *léxico avaliativo e específico do feminismo* é articulado para criar *representações e identificações* de si, do mundo, das outras pessoas e possibilitam a articulação de novos *discursos*.

Exemplo 65-

Rosalía 16- (...) aí entrei pra Agronomia que era mais fácil de entrar, um curso **extremamente machista** que eu **sofri** do início até o fim, né, aqueles meninos que usam aqueles cinturão de lata de Nescau, né, assim, aquelas camisas xadrez **extremamente machistas, extremamente, na época, também além de um curso extremamente machista um curso extremamente patriarcal, ruralista, é, do agronegócio**, tudo de **ruim** e eu sempre com as minhas ideias libertárias, né, coitada de mim, só sofri.

Rosalía cria uma estratégia de *Gradação* para *intensificar* uma *avaliação negativa* através de uma *seleção lexical atributiva negativa* de “meninos” machistas (esta palavra em si já é um léxico avaliativo negativo do tipo propriedade). Poderíamos também dizer que falar em “meninos” e não em “homens” já carrega em si uma *avaliação*, visto que ser homem tem um valor de *veracidade, capacidade e tenacidade* maior que ser um menino. A *contra expectativa* se dá pelo *processo de julgamento reação qualidade*: sofrimento (“sofri”). Rosalía atribui seu sofrimento, que é uma *avaliação de infelicidade*, como consequência do machismo dos meninos do curso que ela fez, ou seja, a causa de sua infelicidade seria atribuída a homens. Do início ao fim de seu depoimento há a construção retórica de *gradação*, com *intensificação* e *avaliação negativa*. Além disso, várias palavras acionadas na sua *representação lexical* acionam uma *interdiscursividade* com o *feminismo*: machista, patriarcal, ruralista.

Quando Rosalía diz, por fim, “eu sempre com minhas ideias libertárias” ela propõe um *engajamento* e posiciona-se na interação por *heteroglosia de expansão atribuição por distanciamento*. Ao *distanciar-se* e *avaliar-se positivamente*, Rosalía subverte o machismo e

seu sofrimento, o que é uma fala muito significativa se formos pensar no potencial empoderador do uso de uma *linguagem crítica*.

Exemplo 66-

Rosalía 17- Eu acho também, também, porque **as pessoas tão muito mais empoderadas** hoje em dia e elas não vão aceitar, elas não vão aceitar qualquer coisa, então eu tenho um amigo que **foi xingado de viadinho** a escola inteira dele e ele não fez absolutamente nada e é totalmente **sequelado** psicologicamente por causa dessa, disse que ele sofreu a vida inteira dele. Hoje eu vejo que as pessoas estão, os meninos estão virando pra trás e estão dizendo “Sou viadinho sim e daí?” “Sou sapatão mesmo que é que tem? Vai encarar?” então hoje as pessoas estão **mais empoderadas**, elas estão com mais voz. Tá rolando um conflito aí, gente, tá rolando, e queira a bancada evangélica ou não o diálogo está posto, não tem o que fazer, graças a Deus, né.

Trago este trecho para propor algumas reflexões sobre o uso do termo empoderamento (e suas derivações), termo muito frequente nas falas das entrevistadas e ao longo de todo o trabalho de campo da pesquisa. Não penso que o termo empoderamento seja exclusivamente feminista, ao contrário, percebo que ele deriva de estudos e militâncias em que mais minorias estão incluídas. Em Gonzalez (2013) refleti sobre meu desejo em manter o uso do termo ao longo da pesquisa, pois, embora eu reconheça a validade das críticas de que “empoderar” *pressupõe* manter uma estrutura que *naturaliza e reifica* o poder, eu acho este termo extremamente útil, no sentido de que dá dimensão a pessoas que até então haviam vivenciado uma condição de subalternidade, de minoria, de invisibilidade, de não-poder, uma auto valoração de si. Vejo os exemplos de uso deste termo por pessoas desta pesquisa como exemplo disso. Quando elas falam em se sentir “empoderadas” esse termo vem acompanhado do intensificador “muito” e do “mais”, e há uma forte *avaliação de segurança, satisfação e afeto*.

Desde que comecei a me aproximar dos estudos de gênero, ainda em minha graduação em Ciências Sociais, nos idos de 2005, tenho percebido e não só eu como diversas pessoas do meu convívio, um fortalecimento de visibilidade de discursos e ações pelas minorias, pelos Direitos Humanos, pelas mulheres, gays, viados, lésbicas, pessoas trans, enfim, há uma popularização e uma divulgação muito maior do que eu via em 2005 hoje, em 2017, de discursos associados a estes progressos no campo dos Direitos Humanos, para falar de uma maneira mais generalista. Sempre vejo as militâncias e as militantes lançarem mão do termo “empoderamento” e sempre é de forma positivada. Entendo que nosso papel na academia, em especial fazendo Análise da Linguagem, é de questionar usos e alargar debates, mas, neste caso, estou convencida de que o uso do termo “empoderar” traz mais benefícios e é mais positivo que negativo. Desta forma, sigo defendendo que esta pesquisa tem um viés empoderador forte, porque para além de ter

poder sobre alguém acredito que temos que ter poder sobre nós mesmas, nossa força é para nos sentirmos fortes para si, para além de sermos fortes em relação a outrem. Se há algo que precisa de força e poder este algo são nossas identidades pessoais, tão fragmentadas e fragilizadas e atravessadas por *discursos hegemônicos* que nos forçam um silenciar, um invisibilizar, um não-amar. Dito isso, empodero-me eu também.

Exemplo 67-

Emília 19- E um dia, olhando fotos antigas da minha família, **eu comecei a ver as mulheres** da minha família e **comecei** a perceber nas fotos que elas tinham um olhar muito triste e aí, principalmente a minha avó materna, mãe da minha mãe. E aí **eu fui investigar**, perguntar pra minha mãe por que, como é que tinha sido a história dela. Aí a a história da minha bisavó. Aí eu fui descobrindo que as **mulheres** da minha família eram **mulheres** muito talentosas, todas tinham uma relação com a arte, a família, a minha família materna é uma família com muitos músicos, a gente sempre teve encontros musicais, muitos, todas as mulheres cantavam e tocavam violão, enfim, então o histórico da família eram **mulheres** extremamente talentosas e que tiveram que abrir mão do que elas mais desejavam, do que elas eram, pra **se enquadrar nos padrões, né, nos papéis de gênero**, assim, nos **papéis esperados pra mulher** e isso mexeu muito comigo. Aí **eu** mudei o tema da minha pesquisa, faltando um ano só pra terminar o meu mestrado falei “ah, **eu** quero pegar o filósofo que eu estudo- que era o Antônio Gramsci-, mas tentar observar como ele aborda- e se ele abordava- a questão da **condição da mulher** na época dele.” E aí a minha pesquisa criou outro **rumo e isso me despertou** pra tentar compreender melhor essa questão do **papel da mulher na sociedade** de entender melhor o **machismo, o patriarcado**, entender porque que **a gente se poda tanto**, a questão da construção do príncipe encantado, que era algo muito típico lá ali na minha família, um casamento pra vida inteira, a questão religiosa muito forte e isso **me despertou** pra essas temática. E foi por isso que eu me tornei doula, **também tentando descobrir um lugar em que eu pudesse oferecer subsídios para a mulher ser autônoma, protagonista das suas escolhas** e aí eu descobri que aquele lugar ali era importante, eu queria atuar ali naquele **cenário do parto**.

Vemos neste trecho um *agencialismo*, um *protagonismo e avaliação muito segura e satisfeita de si*. Emília usa *modalidade assertiva*, processos em que ela é atriz principal, de forma *topicalizada e obrigatória*. Além disso, a *repetição* da palavra “mulher” cria o tema central sobre o que ela fala. Também há a presença de um *léxico especializado* que “constrói” um *discurso feminista*, com uso de termos que também foram usados por Rosália como “machismo, o patriarcado” e “papéis de gênero”, que deixam claro o diálogo e a *troca heteroglósica expansão reconhecimento e endosso* da sua fala com o feminismo. Me chama atenção a *construção retórica de duas metáforas* que carregam *avaliação negativa* que culminam numa *metáfora de avaliação positiva*: primeiro Emília reclama que mulheres, como as da sua família “se podam muito”. Esta *metáfora*, que remete à botânica e também à metáfora da flor que analisei pormenorizadamente em Gonzalez (2013), é, em linhas gerais, uma *metáfora ontológica* em que a mulher é compreendida em termos de uma entidade, uma planta

ou uma flor. A flor é um ser vivo passivo, não agentivo, mas que neste caso age *auto reflexivamente* “podando-se”, já que não é possível pela *metáfora* lançada por Emília recuperar quem poda as mulheres. Também é uma metáfora bastante violenta, que denuncia como recaem sobre nós, mulheres, as culpas por sermos vítimas de violências.

A outra *avaliação negativa metafórica* e também *ontológica*, “se enquadrar aos papéis” me remete aos “Quadros de Guerra” de Judith Butler (2015). Nesta obra, Butler reflete sobre quais vidas são passíveis de luto, dado que algumas vidas assim são *enquadradas*, representadas como tal. Aqui, Emília fala que para terem valor, mulheres precisam delas mesmas, de forma agentiva e violenta “enquadrarem-se”, sendo passíveis ou tendo como sanção não serem “passíveis de luto”. Ou entramos na moldura, uma moldura exterior, anterior, arbitrária e imposta a nós, ou ficamos “de fora” de um sistema de inteligibilidade que nos permita sermos “mulheres” (com todas as aspas que este termo pode acionar).

Como eu disse, são três as *metáforas* de que Emília lança mão. A última, que analiso como uma *avaliação positiva de si*, de sua trajetória narrada, do feminismo como discurso e ferramenta de luta, é a metáfora do “me despertou”. Foi a tomada de consciência, toda ela *agentiva, assertiva, individual e pessoal*, carregada de *emoção, afeto, sentimentos de insatisfação*, foram todos estes processos que levaram Emília a “tomar outro rumo”, a mudar totalmente sua pesquisa e, porque não, sua vida. O despertar, um *processo comportamental auto referido e auto reflexivo*, foi fruto de duas violências: o enquadrar-se e o podar-se. Mas, mesmo depois de passar por estas experiências, Emília desperta de um pesadelo para uma realidade em que ela vive “para a mulher ser autônoma, protagonista das suas escolhas”. Não consigo ver potencial mais feminista, *queer*, empoderador e emocionante que este.

Exemplo 68-

Quitéria 17- Isso é uma coisa **muito legal**, porque eu tenho algumas alunas que são muito **empoderadas**, assim, sabe, que elas já se colocam como jovens feministas, sabe, que é uma coisa que não acontecia quando eu tava na escola e, enfim, por várias influências, né, desde as cantoras de música pop que tão com esse discurso, embora seja um **feminismo** diferente do **feminismo da academia o feminismo** de quem tá na militância política, enfim, das **feministas mais radicais**, é uma forma de **popularizar o discurso**. Então eu tinha muitas, quando eu fui falar sobre desigualdade salarial, sobre diferenças de gênero em nossa sociedade eu, apareceram muitos discursos assim, sabe, apareceram muitas meninas que eram **muito empoderadas** e que conheciam o feminismo e que falavam de uma forma que você via que elas estavam se apropriando mesmo do discurso, sabe? Que é uma coisa que não acontecia, que é uma coisa que eu não via acontecendo quando eu tava na escola, sabe? Então eu acho que tudo isso, né, todo esse contexto de elas terem mais acesso, de ter blogs **feministas** hoje que têm uma linguagem mais acessível que é uma linguagem não-acadêmica fez com que elas se apropriassem disso, mas, eu sempre, nas minhas primeiras aulas sobre gênero eu sempre tive muita dificuldade em tratar o

tema porque, justamente por causa desse ambiente, porque era um ambiente que eu considerava muito hostil.

Endossando o que analisei anteriormente, aqui Quitéria *avalia positivamente* com uso de *intensificador* em “muito legal” o fato de haver na escola, diferente de antes quando “não acontecia”, meninas que “já se colocam como jovens feministas”. Quando Quitéria fala em “estavam se apropriando” ela trabalha com um *pressuposto* de que há algo para apropriar-se, que seria justamente estes *discursos feministas* que estou analisando nesta sessão. Embora ela *modalize* com a *avaliação negativa* em “teve muita dificuldade” por considerar o ambiente escolar “muito hostil”, que foi o que já analisei em sessão anterior, ela avalia positivamente esta mudança que está em curso de uma *apropriação de um discurso feminista* por parte das suas alunas que “eram muito empoderadas” (novamente o termo aparece como avaliação positiva de satisfação).

Exemplo 69-

Quitéria 18- E aí, eu coloquei, eu tenho um grupo no facebook, enfim, é um grupo de um blog que eu leio e aí eu faço parte desse grupo, são meninas, a maior parte das pessoas do grupo, sabe? E tem muitas discussões sobre tudo e principalmente sobre feminismo, sobre mais radical, tipo, tem muitas meninas que se colocam como **Radfem, e aí, é muito legal o grupo, tem outras garotas que são transexuais, então tem uma discussão boa, têm muitas meninas evangélicas.** E aí, quando eu recebi o vídeo eu fiquei pensando muito tempo sobre como eu rebateria o vídeo, porque, eu fiquei achando que se eu rebatesse só com base em argumentos lógicos que não levassem em consideração a religião dele ele não ia me dar ouvidos. Então, assim, eu consegui, eu consegui desconstruir tudo que ela fala no vídeo, sabe? Nossa, tudo que ela fala, nossa, ela faz, ela confunde vários conceitos teóricos e tal.

Novamente, vemos um *léxico especializado feminista*. Quitéria fala em feminismo radical ao usar o termo “Radfem” que junto com outras discussões em um grupo de facebook recebe a *avaliação qualidade positiva* de “muito legal”, ela fala em garotas transexuais e de meninas evangélicas. Essa variedade de *representações identitárias* também revelam um potencial *queer* na fala de Quitéria.

Exemplo 70-

Quitéria 19- “(...) **Não é que porque você é evangélico que você não possa ser feminista**” e eu quis mostrar, né, que tem vários tipos de feminismo, **existem vários feminismos** e que você não precisa se, é, como ela colocava vídeo **que feminismo era só uma coisa**, na verdade **feminismos são várias coisas** que **existem vários feminismos**, né? E ele parou pra pensar sobre aquilo, mas foi, eu só consegui atingi-lo porque essa garota me deu argumentos bíblicos pra rebater o que a

moça evangélica do vídeo tava colocando, assim, e que também só trouxe isso pela relação que a gente construiu, né?

Assim como eu sugeri que é possível colocar várias aspas no termo “mulher”, visto estar de acordo com a desessentialização do que vem a ser mulher, entendendo que não há uma forma senão múltiplas formas, *performances* e possibilidade de *identificar-se* e ser mulher (Butler, 1998). Quitéria fala em vários feminismos de maneira repetida e reiterada. Aliás, ela desfaz a oposição entre feminismo e religião, que até então havia sido representada de maneira negativa nesta pesquisa, ao afirmar que “não é porque você é evangélico que você não possa ser feminista”. Novamente ela indexa e desfaz uma *hiponímia* nomeando sujeitos sociais e discursos de um movimento social que, para além de ser excludente, ela afirma de forma *categorica e não modalizada* que ele inclui *identidades* até então representadas como *negativadas* e em *oposição* aos temas centrais e que compõem esta pesquisa. Novamente, para além de uma afinidade do *discurso* de Quitéria com o feminismo, vejo um potencial *queer* para o que ela traz aqui de novo.

Exemplo 71-

María 14- Então, quando eu saí dessa área e eu comecei a **estudar feminismo, conhecer e usar** dele para minha vida pessoal, né, para **superação** das coisas que eu tava passando, aí eu entendi que eu precisava **dessa luta** pra mim também, assim, que assim como eu precisei dele pra sair de **situações de vulnerabilidade** eu também comecei a **enxergar** que eu conseguia **fazer isso por outras mulheres** de, dessa coisa também da **sororidade, de ouvir outras mulheres, de não competir**, de levar em consideração isso, de que todo sistema na verdade ele, **ele trabalha a desfavor da gente**, né? E quanto **mais desunidas** a gente esteja mais, melhor pro **sistema machista patriarcal**, né? Acho que é isso.

Para encerrar, neste trecho da fala de María vemos um protagonismo e um *agencialismo* somados a uma *avaliação positiva de si* (*estima social capacidade*: comecei a estudar; “superação” que é uma *nominalização*, mas que vem seguida pelo eu *agentivo* e “eu conseguia fazer isso por outras mulheres”). A *avaliação positiva de si* e do feminismo é colocada em *oposição* a discursos que María se distancia por *heteroglossia* *contração* *negação* e *contra expectativa* e *expansão distanciamento*: ela expande ao trazer o que os discursos contrários ao seu representam, que são “situações de vulnerabilidade”, “sistema (...) ele trabalha em desfavor da gente” e “sistema machista e patriarcal”, que é quando, por meio de *léxico avaliativo negativo* e *interdiscurso* com o feminismo, ela define por meio de *categorização* o sistema que se opõe na “luta” que ela trava.

Esta *metáfora de luta*, que aciona novamente o contexto de guerra e disputa, é mais um elemento que nos permite verificar a estratégia de *contra expectativa* e pronunciamento para em seguida distanciar-se. Ao *categorizar* o feminismo como luta, María acaba precisando descrever também quem é seu oponente e como a luta se manifesta: através das suas armas que seriam a “sororidade”, que é a solidariedade entre mulheres, *léxico* bem próprio do movimento feminista, “ouvir outras mulheres” que carrega como *pressuposto* que nós mulheres não nos ouvimos, bem como o “de não competir” que na *negativa* também carrega o *pressuposto* de que competimos umas com as outras, todos *discursos* recorrentes neste sistema hegemônico “que trabalha em desfavor da gente”. Ao escolher falar em “desfavor” ao invés de usar a *negativa* (não trabalha a favor”), María *indexaliza* em um *item lexical* só, que possui no *radical* a *semântica da negação*, uma *sentença afirmativa*. A *afirmativa* dela cria uma *sentença monoglossica assertiva*, contra a qual não cabem *argumentos*, o que aumenta a *força retórica* da sua *afirmação não modalizada*. Assim também ocorre com “desunidas”, que, além de tudo é um *léxico avaliativo negativo* que *categoriza* uma forma de *representação* que o *discurso hegemônico* se vale para nos *avaliar* mulheres *negativamente*. Por fim, os três processos que María usa para falar de feminismo: estudar, conhecer e usar criam uma cadeia de efeito *material criativo*. Enquanto estudar e conhecer ficam mais no *campo lexical de processos mentais de cognição* (embora estudar também possa ser considerado um processo material, vou analisá-lo aqui como *processo mental*, pois ele é *auto reflexivo* e não necessariamente traz efeitos *materiais criativos* para além do participante do processo. Como o ato de estudar decorre do *ator da ação* para ele mesmo e é uma experiência altamente subjetiva, inclusive sendo muito difícil avaliá-la²⁷ por alguém de fora, prefiro analisar mais como processo do campo *mental/comportamental* que como *processo material*, embora reconheça que ele traz efeitos práticos imediatos, mas que pondero que são mais apreensíveis para o sujeito que o pratica que para qualquer pessoa de fora do processo) o processo usar é um *processo material transformativo*.

Quando se “usa” o “feminismo” vidas, performances e identidades são transformados, opera-se o que María chama de “enxergar” (que é diferente de ver, podendo ser analisado como um *processo* para lá de *material involuntário*, como seria o “ver”, um *processo mental* de

²⁷ Mais uma crítica e ponderação que eu poderia abrir nesta tese é quanto à objetividade em avaliar questões subjetivas, como a aprendizagem, que acaba sendo um processo altamente mecanizado em modelos de educação como o que temos em curso no contexto da pesquisa. Uma vez que este tema dialoga pouco com os temas centrais aqui propostos, deixo essa nota de rodapé como uma ponderação e um espaço de pequena reflexão.

percepção) uma “superação das coisas que eu tava passando”, como “situações de vulnerabilidade” e outras.

5.6.1 A ARMADILHA DO BINARISMO

Em Gonzalez (2013), por estar muito focada em estudar os *processos* pelos quais mulheres e homens eram *representados e identificados* no contexto de educação formal, em especial por perceber que havia uma distinção que colocava as mulheres em situação de desvantagem e dominação, acabei priorizando uma *análise binária* que acabou por ocultar as possibilidades de *representações de identidades* que subvertessem essa lógica *reificadora de identidades* absolutas. O binarismo, percebo depois de todos esses caminhos de pesquisa, é uma armadilha que caímos sem nos darmos conta, exatamente por se tratar de um *discurso hegemônico* enraizado e colocado como regime de verdade há tanto tempo, naturalizado de tal forma que muitas vezes não nos damos conta de como o reproduzimos.

Selecionei alguns trechos das entrevistas em que vemos uma *radicalização do binarismo e de representações de identidades* como “absolutas” só para ilustrar como o binarismo pode ser uma armadilha na qual caímos, mesmo sendo militantes, pessoas interessadas no tema e, como já ficou bem estabelecido pelos exemplos todos analisados até agora, pessoas bem conscientes quanto ao poder do uso da linguagem como instrumento de superação de situações de opressão. Já aviso que não há nestas análises julgamento de qualquer natureza nem avaliações de minha parte, senão constatações de que a linguagem guarda muitas nuances que só um trabalho sério e comprometido como o que as mulheres entrevistadas para esta tese fazem é capaz de, como tempo e paciência, mudar e sensibilizar.

Exemplo 72-

Rosalía 18- Então eu tenho uma certa preguiça dessa dessa falta de celeridade mesmo dessa objetividade e tal, mesmo porque minha cabeça tenha sido **moldada na, numa engenharia**, sabe?

Quando Rosalía avalia a demora em ver mudanças na educação, em especial em discussões sobre o currículo, ela fala em falta de objetividade e celeridade, concluindo que sua cabeça teria sido “moldada” numa engenharia. Aqui Rosalía aciona uma série de *recursos interdiscursivos* que já mencionei anteriormente, como o de opor objetividade à falta de eficiência, associar objetividade e celeridade à engenharia e, com o uso desta *metáfora*, de “ser moldada” sugerir

que tenha se adaptado a algo que foi “enquadrado”, “emoldurado”, dado de fora sem *agente* e sem *sujeito* e simplesmente tendo sido aceito por ela sem contestação.

Vemos aqui uma tensão em algumas outras passagens de sua entrevista, em que ela *avalia* a si como mulher agentiva, autônoma, dona de seus processos. *Reificar* e *naturalizar* a “engenharia” como objetiva, que seria uma *avaliação positiva de valor social*, que aciona um *discurso* dos saberes objetivos das ciências “racionais”, mesmo ela tendo avaliado a engenharia como o lugar “do homem extremamente machista, um curso extremamente patriarcal, ruralista, é, do agronegócio”, coloca ela num espaço de *contradição*, que é algo bem comum e próprio de quem, como nós todas, estamos em processo de desconstrução e análise de nossos próprios preconceitos. Nada mais *queer* do que cairmos nós mesmas nas armadilhas da linguagem e sermos sujeitos contraditórios que elaboramos e reelaboramos nossas representações de pessoas e de mundo.

Exemplo 72-

Quitéria 20- (...) a olimpíada de foguete, que ano passado algumas meninas da escola também foram e ganharam e tudo.

Neste trecho da fala de Quitéria há apenas um *item lexical* que carrega uma armadilha de binarismo: o também. Quando Quitéria diz “algumas meninas da escola também foram” há implícita uma *avaliação* e um *pressuposto* de que olimpíada do foguete seria um espaço ou evento destinado a meninos. Não digo com esta análise que seja isso que Quitéria pense ou tenha tido como intenção em sua fala, mas é interessante notar como um item lexical pode carregar um significado de posições de identificações que são representadas como dadas e carregam um peso discursivo de anos de um regime de verdade arbitrário e impositivo.

Exemplo 73-

Quitéria 21- É porque no Ensino Médio, o que que acontece, lógico que tem outros garotos que são gays, outras meninas que são lésbicas, enfim, que não caem no estereótipo do que que é ser gay do que que é ser lésbia e tal, mas nessa turma os dois garotos que eram gays que tavam na turma eles eram garotos que andavam mais com meninas, que eles nunca se relacionavam com aqueles meninos da sala, que, enfim, **eles eram diferentes**, sabe? E eles não faziam parte daquele grupinho e eles eram garotos que eles já se assumiam enquanto meninos gays, sabe? Então eu acho que por isso já havia um embate maior, sabe? Um questionamento maior e tal. **Eles eram garotos que eram muito dedicados, assim, que eles eram mais quietos que os outros meninos, que eram mais bagunceiros, eles eram mais estudiosos, enfim, eles eram diferentes dos outros garotos.**

Novamente, nesta fala, o acionamento de um *item lexical* pode gerar uma análise interessante: o termo “diferente”. Quando falamos em diferença há um *pressuposto* que a diferença se constrói em relação a algo, que, neste caso, seria um “padrão”, uma essência, um ser “gay” passível de *generalização e inteligibilidade*. Quando Quitéria diz, “que não caem no estereótipo”, mas, em seguida, ela mesma vai descrevendo como os meninos eram diferentes por se encaixarem no estereótipo do que é ser gay: andar com meninas, serem “muito delicados”, “mais quietos”, “ser mais estudiosos”, serem, enfim, “diferentes dos outros garotos” ela acaba por *reificar* que: todos os “meninos de verdade” são bagunceiros, indelicados, barulhentos, ao passo que todos os meninos gays são diferentes disso e quietos, delicados e estudiosos.

O perigo de atribuirmos esses *reconhecimentos classificatórios* é que deixamos de fora categorias como: meninos hétero que são delicados, meninos gays que são bagunceiros, enfim, recorremos à sobre determinação simbólica de que há um “ser gay” *versus* “ser hetero”, “ser menino” *versus* “não ser”. Os binarismos são mecanismos de verificação de mundo e de validade que sobre determinam e rotulam justamente por “encapsularem” propriedades do sujeito em rótulos que são limitadores. É perigoso demais tomar a sexualidade como condicionante de uma conduta identitária e moral, por isso defendo uma tomada de consciência *queer* que, ao meu ver, possibilitaria uma menor rigidez nas análises e avaliações das performances dos sujeitos, para além de suas sexualidades e gêneros. Para mim, o *queer* é uma proposta que nos ajuda a superar a lógica das diferenças, uma vez que quando não tomamos algo como padrão não há porque nem como buscarmos seu alter, seu outro, seu diferente. Despolarizar, penso eu, é uma forma de dar plasticidade para as ações e também para o uso da linguagem, um caminho que nos levaria a cair cada vez menos em armadilhas do binarismo.

5.7 DISCURSOS *QUEER* MANIFESTADOS PELA CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA (FAIRCLOUGH, 2001)

Assim como ocorreu na sessão anterior, sobre discursos feministas que “atravessam” as falas das professoras entrevistadas, o potencial *queer* destas falas foi pontuado por mim ao longo de quase todas as análises, sempre que eu o verificava. Acho importante, no entanto e para encerrar a parte investigativa desta tese, dedicar uma sessão a analisar trechos interessantes e que me chamaram atenção quando iniciei a leitura e organização de seleção de trechos das entrevistas.

Usando o conceito de Consciência Linguística Crítica como base para esta sessão final, proponho que verifiquemos como as falas destas professoras estão repletas de elementos *queerizantes* e subversivos no sentido de elas estarem operando, por meio do uso da linguagem, uma mudança social que já está em curso, *performatizada pelo uso crítico da linguagem*.

Deixo um alerta, antes das análises que se seguem, que mais do que o que eu trago como reflexão, as pessoas que leem esta tese devem ficar atentas para a *força argumentativa* e o impacto das questões levantadas não por mim, mas pelas colaboradoras da pesquisa. Elas, estas professoras, elas já estão transformando vidas e mudando a educação. Esse processo, como Rosalía já pontou em exemplos anteriores, já está em curso e não tem volta, e eu só faço aqui é analisa-lo de forma a registrar, ampliando o olhar e somando a minha voz em força e eco às vozes destas mulheres.

Exemplo 74-

Rosalía 19- Aí, aí a gente ficou meio, eu fiquei pensando nos litros de gasolina que eu gastei pra ir pra Braslândia, na saliva, no estresse pra discutir tudo aqui para aí no final eixos **que eram estruturantes**, que no meu caso o da diversidade foi colocada como Eixo Estruturante. Por quê? O currículo se pautava na diversidade, então **se você flexibiliza**, se você tem uma clientela de alunos, uma comunidade **absolutamente diversa**, você não pode ter o mesmo tipo de aula, no mesmo lugar, na mesma hora, da mesma forma, então o currículo se pautava **na diversidade, na diversidade de aprendizagem, na diversidade de pensamento, na diversidade étnico-racial, de, de tudo (ênfase), então a diversidade era um eixo estruturante**, porque ele **estruturava todo o currículo** e basicamente o que **esta pessoa fez foi transversalizar** a diversidade, então ela pegou e colocou como eixos transversais aquilo que era estruturante. **E aí mudou politicamente absolutamente tudo.**

Como já pontuei em análises anteriores, tanto Rosalía quanto Emília propõem uma *crítica* à mudança do termo “estruturantes” para “transversais”. O questionamento que ela levanta, do ponto de vista de *análise semântica* é extremamente relevante. O *item lexical* “estruturante” é uma palavra com *potencial avaliativo positivo* e que aciona como significado a base, algo que sustenta outras coisas. Se pensamos e olhamos a Diversidade como base para um trabalho pedagógico, pensando *metaforicamente*, a vemos sustentando todo um trabalho que decorra dela, seguro e assegurado por ela. Era o que Rosalía sempre dizia nas aulas do Cine Diversidade: Gênero está em todo lugar. Não é uma escolha, nem é um tema, pois o fato de dividirmos banheiros em masculinos e femininos, fazermos filas de meninos e meninas, de termos diferentes uniformes para pessoas com diferentes genitais, tudo isto é gênero e tudo isto está na escola. São as bases sociais sobre as quais construímos discursos sobre o mundo, sobre as ciências, as bases sobre as quais elaboramos vivências e também violências na aprendizagem.

O termo “estruturante” é também um *nome*, o que sugere uma existência em si, não ações que decorrem dele para que ele exista.

Quando se opta por “transversalizar”, falamos em um *processo*, o processo de atravessar, passar por, que é o que o prefixo “trans” sugere. O “trans” *representa ação*, movimento, que sai de um ponto e vai a outro. Durante meu estágio de doutorado sanduíche na Espanha, tive a oportunidade de conhecer a associação de famílias de crianças trans Chrysallis Euskal Herria, do País Basco, em um evento sobre Sexologia e Educação promovido pela Universidad Europea Miguel de Cervantes. Esta associação ganhou notoriedade mundial ao espalhar pela Espanha, em especial em pontos de ônibus e traseiras de ônibus, cartazes com quatro crianças correndo nuas com os dizeres “Hay niñas con pene y niños con vulva”²⁸, que foram severamente atacados e proibidos em algumas Comunidades Autônomas e locais do país. O que essa associação de familiares tem defendido é precisamente uma reflexão crítica sobre o uso do prefixo “trans”, uma vez que ele aciona o significado de “ação” de sair de um ponto a outro, de atravessar, que sugeriria que as identidades trans estariam em um trânsito nunca completo, concluído e que haveria polos, extremos, que seriam o “ideal” de alcance e realização, o pleno “homem” e a plena “mulher”.

Com esse exemplo quero propor que o prefixo trans, seja em transexualidade ou transversalizar, sugere um trânsito de entre um ponto a outro, não a base ou o topo de uma estrutura. Trans vem antes de “versalizar” que remete ao *processo* de “versar” que seria um folhear, um passar de olhos, um compulsar, também um processo “em ação”, não uma base ou estrutura sólida, que é o que o termo “estruturante” sugere.

Como Rosalía analisa e pondera, essa mudança não é só uma mudança do ponto de vista *lexical*, senão de uma *representação semântica* que traz consequências políticas e práticas. E ela está consciente linguisticamente das implicações desta mudança, tanto é que as denuncia.

Quando opta também por falar em diversidade, tanto no currículo, quanto no ato de nomear o curso que oferece, também em suas falas, ela tira o foco da diferença e o coloca nas múltiplas e diversas formas de ser e interagir. No curso do Cine Diversidade, vemos que não são só as temáticas de Gênero e Sexualidade que são contempladas, como também questões de Raça, Etnia e Classe. E em sua própria fala essas manifestações do que ela considera como

²⁸ Que seria traduzido: Há meninas com pênis e meninos com vulva”. Para mais informação: http://www.elconfidencial.com/espana/pais-vasco/2017-01-10/ninos-pene-ninas-vulva-marquesinas-pais-vasco_1314545/. Acesso em 22 de maio de 2017 às 18h01

“diversidade” são representadas de forma que ela sempre faz esse esforço de *hiponímia de identificar* cada uma das pessoas, *situações* e *processos* que vai nomeando um a um. Não só ela, como todas as mulheres que estão comigo nesta pesquisa.

Exemplo 75-

Rosalía 20- (...) e transversalizou e você sabe que quando transversaliza pode ser trabalhado ou não, é tipo, se sobrar tempo a gente fala. **E aí você tirou o sujeito do centro.** Porque quando você põe a diversidade como um eixo estruturante, como um pilar da Educação, você está colocando o **sujeito** e a aprendizagem dele no centro. Quando você tira a diversidade e ignora o sujeito, os **sujeitos** (ênfase no plural), você tá homogeneizando, você tá, você tirou o sujeito ficou o quê? No processo educativo? Quando você não enxerga o **sujeito**? E aí ela, uma fala dessa pessoa, que fez esse “currículo” (indica as aspas com as mãos), que fez essas pequenas alteraçõezinhas no currículo, assim, básicas (tom irônico na voz), uma palavrinha boba, foi de estruturante para transversal, ela disse assim: “o foco da aprendizagem não é ah, ooo, **o foco da educação não é o aluno é a aprendizagem.**” E eu achei, eu nunca vou esquecer dessa frase. Então, é claro que a aprendizagem é importante, mas se você não levar em consideração o estudante, a pessoa, não há aprendizagem. **A aprendizagem em si ela não é nada, ela é vazia, a aprendizagem de quem?** E foi isso, o que foi publicado foram eixos transversais e a gente tá como eixos transversais até agora.

Seguindo as reflexões propostas por Rosalía, acho muito interessante a análise de discurso crítica que ela mesma faz e eu só sublinho e faço emergir com mais foco aqui. Ela faz questão de usar do *processo de hiponímia* novamente para incluir, colocando em primeiro plano de maneira *ativada, personalizada e nomeada* que o sujeito, o aluno é que deve ser o “foco da educação”. Quando ela diz “a aprendizagem é de quem?” ela está justamente questionando estes *processos de nominalização* que ocultam o sujeito, o protagonista, o ator dos processos que, segundo ela, devem ser os alunos. Ela repete a palavra sujeito e *reforça no tom de voz o plural* justamente pois quer *topicalizar* e *reforçar* quem ela identifica como pessoa mais importante no processo de aprender. Ela desfaz o que ela mesmo *avalia negativamente* como “homoginização” do processo educativo.

Exemplo 76-

Rosalía 21- Aí foi uma construção muito, muito devagar, assim pra mim, esse olhar sobre a **diversidade sexual, a população LGBT e questões de feminismo e questões de machismo e essas questões de gênero na escola**, só quando eu comecei a trabalhar mesmo é que eu vi o **tamanho do bicho. E é enorme.** O que os professores vêm relatar pra gente. Não tem uma aula no Cine Diversidade uma que não tenha um relato de sala de aula e a sala de aula hoje a gente pode dizer que **é puro conflito, a escola é puro conflito. É conflito, o que as pessoas chama de bullying hoje não é nada mais nada menos que homofobia, lesbofobia, transfobia, machismo, racismo, preconceito de origem, preconceito linguístico, todos os tipos de preconceitos possíveis e eles colocam tudo como bullying, não é?** Tudo isso daí que tá sendo

colocado como bullying nada mais é do que estas questões e os professores estão começando a abrir o olho para perceber essa violência.

Nesta análise, Rosalía questiona a *hiperonímia* do uso do termo bullying. Para desfazê-la, Rosalía vai nomeando um a um os *processos* que a palavra bullying, por *nominalização*, omite: “homofobia, lesbofobia, transfobia, machismo, racismo, preconceito de origem, preconceito linguístico, todos os tipos de preconceitos possíveis”.

Ela faz uma *avaliação negativa* pelo uso de uma *metáfora* que também aciona uma *hiponímia*: primeiro ela fala em “diversidade sexual, população LGBT e questões de feminismo e questões de machismo e essas questões de gênero na escola” para depois chamar esses atores sociais todos de “bicho” *quantificado e avaliado negativamente* como “enorme”.

A leitura analítica que eu faço dessa *metáfora* é que esse bicho “enorme” a que Rosalía se refere ela consegue descrever a ele e às suas estratégias todas. Ela, como já vimos na sessão sobre medo, sabe e reconhece esse bicho como seu opositor e sabe de todos os desafios que ele envolve. Mas por conhece-lo tão bem, descreve-o com tantos detalhes, por saber que o bullying esconde cada nuance, cada aspecto do seu rival, esse bicho enorme, por tudo isto, por estar tão consciente da batalha que enfrenta, Rosalía enfrenta essa batalha sem medo de expor seu oponente assim, de maneira *assertiva*, como se olhasse seu oponente nos olhos. Por acreditar na mudança social pela via da Consciência Linguística Crítica, que Rosalía mais que prova possuir, as pessoas que estão lendo essa tese já devem deduzir quem eu apostaria que ganha esta batalha, correto?

Exemplo 77-

Rosalía 22- (...)

Um aluno pode ter dificuldades de aprendizagem devido a uma série de fatores, tanto sociais, chega na, sabe, questão de má alimentação, o pai brigou com a mãe, mora longe da escola, mora na zona rural, **o menino é gay a menina e lésbica, é trans...** e tudo isso está dentro da escola, então o currículo fala isso, que você não poderia ignorar as peculiaridades das pessoas e querer homogeneizar o ensino, não existia isso, que a aprendizagem se dá de **diversas formas diferentes** e a gente se debruçou sobre as diversas formas diferentes de aprendizagem, que tem gente que aprende se mexendo, que tem gente que aprende com o organograma, que tem gente que aprende cantando, tem gente que aprende, sabe?

Quando Rosalía diz “a gente se debruçou” depois de dizer que “o currículo fala isso” ela se funde ao currículo. E é isso que precisamente aconteceu. Todo documento é feito de gentes, por gentes e para gentes. Rosalía escreveu o currículo e portanto ela É o currículo. O currículo que fala, que é *agentivo*, nada mais é do que uma forma de *representação* de diversos encontros, de

diversas vozes somadas. Como vimos no capítulo anterior, o Currículo em Movimento traz diversos *atores sociais* para o *protagonismo*, diferenciando-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mas os atores e atrizes sociais não param de abundar na pesquisa. Rosalía aqui *categoriza nomeando, funcionalizando e sobre determinando* pessoas com “má alimentação”, pessoas cujo “pai brigou com a mãe”, pessoas que “mora longe da escola”, “mora na zona rural” “o menino gay a menina lésbica, é trans...”. Nessas reticências cabem muitas mais identidades, performances, histórias, “peculiaridades das pessoas” que não cabem em processos de “querer homogeneizar o ensino”. Rosalía se debruçou sobre as diversas formas de aprendizagem e endossa ampliando a voz do currículo, que é senão a voz dela somada a de outras pessoas, sendo ela mesma a prova do que ela defende: educação é feita de gente e para gente. Gente, e ponto final. Nada mais *queer* que isso.

Exemplo 78-

Rosalía 23- Diversidade tchururu tchururu tchururu e isso foi 2014, 2015 e ao final de 2015 a Secretaria de Educação com o novo governo faz outra **cagada homérica** que é pegar a **Diversidade que incluía pessoas com deficiência, LGBT’s, negros e negras, pessoas do campo, a educação ambiental, todas, toda essa diversidade e tira a Educação Especial, tira as pessoas com deficiência do lugar da diversidade e coloca nos anos iniciais, se não me engano, como se existissem somente pessoas com deficiência nos anos iniciais, mas elas estão em toooooodos** (ênfase) os lugares, elas fazem parte, né? E isso desestruturou a a Diversidade aqui (...)

Na verdade, você deveria agregar **mais pessoas** a essa **diversidade**, mais grupos, né, mais possibilidades, e foi isso, o currículo. Estamos trabalhando nesse currículo ainda, apesar de tudo, ainda temos algumas vantagens nesse currículo, apesar de ter transversalizado algo que era estrutural, ainda temos algumas vantagens, no meu caso da da do gênero e da diversidade sexual é que ainda existe né, lá, ainda, por enquanto (ênfase) ainda existe que nós devemos trabalhar questões do histórico da luta de mulheres, do histórico do movimento **LGBT, que a gente deve combater homofobia, transfobia, lesbofobia e violência de gênero**. Isso está no currículo e isso me respalda completamente para eu trabalhar com meu curso aqui na EAPE e é isso.

Quando Rosalía usa a *metáfora* da “cagada homérica”, que guarda uma *avaliação negativa de qualidade*, ela faz isso para fechar uma diferença como o “novo governo” que promoveu uma *hiperonímia* de transformar o termo “diversidade” num termo que seria responsável por representar todas as minorias. Para distanciar-se deste discurso, Rosalía usa novamente a estratégia de *reconhecimento e nomeação por categorização* de todas as minorias que ela quer colocar em cena. Além disso, percebo que há um forte investimento por parte da professora no uso da palavra “pessoas”. A palavra “pessoas”, que eu mesmo uso com muita frequência, é uma palavra que humaniza sobre quem falamos, além de ser no gênero feminino. Ao invés de falar de gays, lésbicas, deficientes, trans, indígenas, falamos em pessoas, o que dá uma cara, um rosto

e *disfuncionaliza* essa *categorização avaliativa*. Outro potencial *queer* em ação na fala de Rosalía.

Além disso, há outras questões mais sutis não só nas entrevistas como no todo da pesquisa, como as *manobras discursivas* de que já falei em sessões anteriores, o uso de *identificadores neutros*, além da quase ausência de *masculino genérico* em quase todas as falas que analisei.

Exemplo 79-

Emília 19- Depois, eu fui compreender como é que isso foi construído e principalmente a **questão do debate de eixos estruturantes e eixos transversais**, que foi o grande embate que aconteceu na **construção do currículo em movimento**, porque todas as **pessoas que participaram ativamente da formulação** e de pensar quais teorias não sei o que defendiam eixos estruturantes até pra ser coerente com as políticas públicas e com o que o próprio Governo Federal tava propondo de fato incorporar essas temáticas pra gente **focar no sujeito** e não mais nas aprendizagens ou qualquer outra coisa que que pudesse ser considerada mais importante na hora de ensinar, né?

Reiterando tudo que foi analisado anteriormente, Emília também questiona a *variação semântica* da troca de “estruturante” para “transversais”, fala em construção do currículo, que sugere *ação*, cujos *atores* são também “pessoas que participaram ativamente da formulação” e também fala na educação com foco no sujeito. Há muita coerência entre as falas e relatos das duas professoras, o que atribui *força argumentativa e veracidade* ainda maior para seus relatos.

Exemplo 80-

Emília 20- Então eu sinto que essas questões elas são muito, muito relevantes na minha prática enquanto educadora mesmo quando eu não falava expressamente sobre elas e eu sempre, enfim, eu já desconstruí a questão do casamento eu não casei no papel e eu não queria ter filho, enfim, várias coisas que eu virava uma professora fora do padrão dos colegas. E aí eu sempre contava as minhas com a dança e eu dancei nua e os alunos sabiam, então outra relação com o corpo, então isso sempre permeou as aulas. **E acabava que as minhas aulas de Filosofia eu sempre tive preferência por abordar questões da realidade, embate, então questões de gênero, questões de raça e questões dos camponeses, de desconstruir os esterótipos dos movimentos sociais, sabe, a questão da criminalização dos movimentos sociais e eu fui professora de ensino religioso um tempo e as minhas aulas de ensino religioso também eram totalmente fora, assim, da caixinha pra justamente mostrar que religião não é sinônimo de preconceito, enfim, e e quando eu fui trabalhar com o “Filosofança” essas questões ficaram mais evidentes ainda (...)**

Além de a professora Emília falar muito em aula como espaço de acolhimento, uma subversão do que normalmente se representa como aula, a exemplo do que vimos nas análises das *metáforas* da aula e da escola como espaço “fechado”, neste trecho Emília novamente, assim como fez Rosalía, fala em questões (sempre no plural, que é um *marcador de*

quantificação bem importante e interessantes, pois sugere mais de um) de gênero, de raça, dos camponeses, movimentos sociais e suas criminalizações.

Mesmo que a *metáfora* da “caixinha” carregue uma *avaliação negativa* da religião, como hermética, e fechada, que já analisei como uma *avaliação negativa* da religião na sessão sobre medo, ela pondera que religião não é *sinônimo* de preconceito e desfaz um preconceito que poderia estar implícito ou decorrer de sua fala. Novamente a *hiperonímia* é desfeita e vários *processos são incluídos*, com seus respectivos *atores sociais*.

Exemplo 81-

Quitéria 22- Agora quando você vai falar sobre sexualidade, especialmente sobre homofobia e transfobia, aí as coisas mudam, porque como é que você vai falar pra turma sobre o que é homofobia se eles acham que **ser gay é errado que ser gay**, eles já partem do princípio de que aquilo fere uma natureza que seria certa e que aquelas pessoas são corrompidas. Então eu fiquei muito tempo pensando como trabalhar com isso, com as minhas turmas do semestre, né? Aí apareceu o filme, que eu adorei, porque é um filme muito didático, é um filme muito água com açúcar, né? E porque é um filme que traz muitos argumentos que eles colocam também, né, muitos argumentos que eles traziam pra sala de aula de, e que eles viveram também. A mãe do Bob lá “ah, eu não aceito um filho gay, se você for gay saia da minha casa, porque na **Bíblia** tava escrito isso e as pessoas que são **homoafetivas serão condenadas**” e eu trouxe esse filme e foi muito um achado, foi bem na época que eu tava trabalhando com tudo isso, com a redação, com esses projetos todos e com esses conceitos e aí eu resolvi passar o filme pros meus alunos. Eu tive uma resposta muito boa (...)

Quitéria também categoriza dois *processos*, a homofobia e a transfobia, mas nesse trecho é interessante como ela *avalia positivamente* o uso de um recurso que ela teve acesso através da sua formação no Cine Diversidade, o que reforça a triangulação dos dados desta pesquisa. Embora a religião tenha sido diversas vezes *representada* de forma *negativa*, como um “outro” discursivo em relação às falas destas professoras, aqui, depois do contato de Quitéria com um filme que faz questões de gênero e sexualidade “conversarem” com a religião ela passa a reformular sua avaliação.

Ela fala que o filme “traz argumentos que eles (os alunos) colocam também” e *avalia* isso *positivamente* com satisfação em “eu tive uma resposta muito boa”. Ao contrário do que poderíamos esperar depois de ler a sessão sobre representações negativas sobre a religião, o Cine Diversidade auxiliou a professora Quitéria, através dos filmes sugeridos por Rosália e Emília e as discussões em grupo que fizemos todas as professoras que participávamos da formação, auxiliou ela a reorganizar sua avaliação sobre a religião e sua prática como docente.

Positivar avaliações é algo muito interessante e fortalecedor que vi acontecer em campo. Ao invés de apostarem no discurso de ódio, de repulsa, de conflito, o que conluo é que a formação acaba por fazer-nos refletir que o respeito é a melhor resposta para o conflito.

Exemplo 82-

Quitéria 23- E aí, foi muito legal essa resposta que eu tive deles, **porque muitas pessoas se sensibilizaram**, sabe? Embora, ainda, enfim, seja muito pouco, como uma das minhas alunas falou no final “ah, professora, a gente tinha que debater mais sobre isso, porque tem muita gente que não mudou o pensamento” segundo as palavras dela “não mudou o pensamento e ainda continua falando besteira, continua falando essas coisas”. Mas é uma carga muito grande pra uma disciplina mudar o pensamento de alguém e nem é isso que objetiva, você tem que questionar, mostrar que tem outras possibilidades, mostrar que de acordo com o pensamento científico você não pode, não existe nenhum fundamento pra homofobia, você pode questionar através dessas, **pegando essas margens**, assim, pegando o quanto que isso, pegar dados e falar o quanto que isso afeta pessoas, o tanto que **isso mata pessoas todos os dias, mas você não pode ser a única pessoa responsável por mudar a cabeça das pessoas, mudar um pensamento**. E eles tiveram 3 aulas sobre isso e isso é muito pouco, né?

Neste trecho gostaria de analisar a *metáfora orientacional* das “margens”. Quando Quitéria fala em “margens” ela está falando em dados, em estatísticas, em “pensamento científico”. A ciência está sendo representada na fala dela como o canto, a beirada. Em geral, o *discurso* da objetividade, como vimos nas “barreiras do binarismo” como a objetividade positivada na fala de Rosalía, é o *discurso* valorado, positivado, tomado como verdade. Quando Quitéria diz que muita gente “se sensibilizou” ela aposta neste investimento em sentimento, que conta com o auxílio das “margens” da ciência para ser alcançado, mas que é meta. Subverter este valor da ciência e colocar a sensibilização como meta e objetivo é algo que considero também inovador e empoderador no contexto da pesquisa.

Exemplo 83-

Quitéria 24- Eu senti que houve uma comoção, assim, com o filme. (...)

Então, o que que acontece, em geral, em todas as turmas, a maior parte dos meus alunos **ficou muito presa ao filme**, justamente, porque toda a narrativa que tá por trás do filme que envolve o filme, e aí em uma turma de primeiro ano, na hora que o Bob ele **vai se suicidar** ele pula de uma ponte, né? E aí eu tive alguns alunos que eles começaram a gritar na sala, né, “**pula, pula mesmo, vai lá, pula**” e eu **fiquei muito chocada**, mas eu não parei o filme na hora, eu deixei as coisas acontecerem, assim, sabe? Aí teve alguns alunos que **rebateram** “ai, você é muito idiota que não sei quê”, mas eu não me envolvi, aí eu deixei o filme, mas foram vários gritos, assim, principalmente de alunos homens, não teve nenhuma garota que reforçou esse argumento, mas foram, sei lá, uns 4 ou 5 meninos que ficaram rindo na hora, na cena, né? Que é uma das cenas mais emocionantes do filme, quando ele vai pular.

(...)

E aí na terça eu joguei isso, né, pro debate no cine diversidade, porque eu fiquei muito abalada com isso, muito mesmo, era meu último horário de sexta e foi eu já tinha passado para todas as minhas outras turmas de primeiro ano e isso não tinha acontecido, foi a primeira vez que aconteceu e eu fiquei muito, eu não esperava, sabe? **E o garoto que eu falei da redação ele era dessa turma e nessa turma tinha um outro garoto que ele é homoafetivo e que ele era.**

(...)

E aí na terça, a gente tinha aula no cine na terça, na terça eu coloquei isso, eu já tava pensando em como trabalhar isso, mas nessa sala eu fui mais enfática, né? Que era a segunda aula que a gente terminava o filme e a gente já começa o debate. E aí, nessa turma, quando a gente foi começar o debate eu já comecei trazendo vários dados de **homofobia**, assim, sabe? De como você, se você é um garoto que é gay você tem mais **chances de ser assassinado**, de como que você, se você for uma garota lésbica você também, sabe? Então eu já comecei **com esses dados** e eu já comecei falando “olha, gente, aconteceu uma cena aqui na última aula **que eu fiquei muito chocada**, porque vocês foram muito, vocês tiveram uma reação que eu não esperava” e a gente já tinha falado sobre, sobre as piadas, né? Assim que eu comecei a dar esse conteúdo pra que como que **as piadas** que a gente faz, como que as coisas que a gente acha engraçada elas **são construídas pra reificar as posições das pessoas**, né? Que a gente nunca acha, pedi pra eles “ah, **conta aí alguma piada de algum homem branco hétero rico, me fala, né, não existe**”. Porque existe piada de quem é **negro**, de quem é **mulher**, de quem é **gay**. E aí eles falaram, é, assim que eu comecei a trabalhar sobre **preconceito, estereótipo** eu já fui falando sobre as piadas, de por que que **o riso muda de sociedade pra sociedade**, sobre por que que uma piada **de brasileiro de Portugal** é engraçada pra eles, o que que isso quer dizer, sabe? O que que o nosso riso quer dizer, porque eu já esperava várias piadinhas, assim, então eu já, piadas, né, entre aspas, pra **reificar posições**, então eu já tinha trabalhado isso antes de entrar no conteúdo. Porque aí, quando eu falei sobre isso eles “ah, professora, mas foi só uma piada, porque foi engraçado na hora” e eu retomei isso, “mas por que que isso que isso é engraçado pra você se tanta gente morre todos os dias por isso?”

(...)

Então, depois que eu trouxe essas notícias, eu virei e falei “olha, gente, olha só, isso acontece com pessoas o tempo inteiro, né, não só no Brasil, mas em vários lugares do mundo, e eu levei aquele mapa que a nossa professora que a **Rosalía** apresentou, de lugares em que **o casamento homoafetivo era regulamentado**, proibido e tudo e aí eu apresentei esses dados, essas reportagens, aí eu apresentei o mapa e eles ficaram muito **chocados**, porque, assim, o mapa uma das legendas é: olha, em alguns lugares do mundo a pena é, é pena de morte, né? **Se você for, enfim, se você expor o seu relacionamento e ele for um relacionamento homoafetivo, então** eles ficaram muito impressionados com aquele mapa também e eu sempre tentava trazer uma **tentativa de naturalizar o discurso**.

(...) **tá** no Currículo em Movimento pra gente falar sobre gênero, só que eu me senti mais **encorajada** a falar sobre gênero depois que eu fiz o curso, depois que eu fiz o Cine Diversidade e por ter passado por essa experiência com o meu aluno, sabe? Da redação. Porque **aquilo me emocionou muito**, assim, e eu achei que ele devia falar sobre aquilo (...)

Selecionei estes trechos longos da entrevista da professora Quitéria, pois vejo neles um grande potencial de uso *crítico da linguagem*. Como já vimos em sessões anteriores, questões relativas a sexualidade e gênero sempre vêm acompanhadas de muitas *representações*

discursivas de violência e avaliações negativas afeto medo. Processos como “se suicidar”, “ficar chocada” pois alunos sugerem que uma pessoa gay tem mais é que dar cabo da própria vida, “rebater” argumentos que são como uma violência, que toma vida e bate, eletrocuta (*metáforas* de “chocada” e “rebater”, ambas *conceituais*), “ser assassinado” são todos *processos* que carregam carga *semântica* potencialmente *avaliativa* e vêm em muitos casos acompanhados com *marcadores de intensidade* que *reforçam* suas *representações* de medo, violência e insegurança.

Embora repita como ficou “muito chocada” (algo que percebi e presenciei numa das aulas do Cine Diversidade, no qual Quitéria trouxe o relato destes alunos que sugeriram que um gay se matasse e que gerou risos. Foi graças a esse relato e esse pedido de ajuda que conversei mais intimamente com Quitéria e ela passou a fazer parte do grupo das quatro professoras entrevistadas para a pesquisa e fiz questão de lembrá-la deste episódio em nossa conversa, pois o considero muito significativo enquanto educadora preocupada com preconceitos manifestos pela linguagem) embora ela repita e seu relato seja todo carregado por representações de violência e muitas avaliações negativas, há no relato de Quitéria também muito potencial *queer* e muito investimento em *Consciência Linguística Crítica*, além de uma avaliação bastante *positiva* de *satisfação* por ter encontrado no Cine Diversidade uma formação que a auxiliasse e empoderasse verdadeiramente para o trabalho docente.

Quando cita o mapa apresentado pela professora Rosalía no Cine, Quitéria ela mesma triangula os dados dessa pesquisa. O Cine cumpre o compromisso estabelecido pelo Currículo, que Quitéria criticou anteriormente por não ter sido capaz de forma autônoma de entender como operacionalizar, e é o espaço de formação que Quitéria necessitava para poder organizar sua prática docente. Ao utilizar estratégias pedagógicas derivadas de sua experiência no Cine, Quitéria prova como ações de formação são fundamentais para auxiliar professoras a saírem do estado de “choque”, do medo, da insegurança e partirem para a ação.

Há um potencial *queer* nas *categorizações por identificação* de múltiplas identidades *hiponimizadas* que Quitéria apresenta: ela vai elencando diversas pessoas, diversos atores sociais, como mulheres, gays, pessoas negras, homens brancos, héteros e ricos, portugueses e brasileiros. Não há limite para as “pessoas” que Quitéria coloca em cena, ou seja, aqui estamos falando de performances, para além de gênero, de sexualidade. O exemplo do questionamento do riso é precisamente o que o *queer* questiona: o que é a normalidade? O que é a subalternidade? Existe um sujeito ficcional normal que age de acordo com uma normalidade arbitrária e consiga ter todas as marcas da normalidade em seu corpo, suas ações, seus gestos?

Ou a normalidade e o padrão não seriam ficções? Por que há sujeitos que causam riso e o que determina que uma pessoa represente a anti norma?

Todas estas reflexões Quitéria, a professora de Sociologia que dispõem de uma hora de aula semanal, que “está” na escola substituindo uma professora de Sociologia que é Filósofa, a professora das 400 redações para corrigir sozinha, a professora muito “nova” que está tentando de forma *agentiva* e *personalista* encontrar um caminho para cumprir um currículo confuso, que rivaliza com outros documentos, dentro destes emaranhados de incoerências discursivas, essa Quitéria possui ela mesma uma coerência e uma *consciência de uso de linguagem* que impressiona. Ela fala em “naturaliza discurso”, em “reificação de posições”, em “riso” como estratégia de opressão. E fala isso com a naturalidade e a propriedade que uma pessoa consciente do uso da linguagem pode possuir.

Aqui gostaria de novamente me remeter ao meu projeto de pesquisa de mestrado e a algumas experiências pessoais. A dissertação “Identidade de gênero no espaço escolar: o empoderamento feminino através do discurso” (GONZALEZ, 2013), foi elaborada exatamente por me inquietarem questões que dialogam intimamente com as que estou analisando aqui , além de possuírem mesmo título, fato intencional, pois penso que fazem parte de um todo que dialoga intimamente, construindo-se em um projeto de pesquisa. Entre 2009 e 2014 eu fui professora de Sociologia no segmento de Ensino Médio em várias escolas de Brasília. Na primeira onde trabalhei, também a escola onde elaborei o projeto de mestrado, tínhamos como atividade de formação a obrigação de assistirmos aulas de professoras de outras matérias. Por sempre ter tido afinidade com linguagem, e por ter uma relação boa com a professora de Língua Portuguesa (Gramática), com quem eu sempre conversava sobre política e questões sociais, assisti a algumas aulas dela, sempre fazendo anotações.

Uma questão que me chamou muita atenção foi quando em uma aula de estrutura gramatical, mais precisamente sobre períodos compostos, a professora escolheu um texto carregado de representações machistas e preconceituosas de mulheres que gerou muito riso nas alunas e alunos, além da professora, que, lendo o texto em voz alta, modulava a voz de forma a incitar riso. Esta professora dispunha da carga horária oficial semanal de 8 horas, ou 8 aulas, para trabalhar Gramática e Literatura com a juventude, a carga que ainda vigora para o segmento de Ensino Médio em Brasília²⁹ , contra a minha, no singular, escassa uma hora semanal que durava

²⁹http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/5ens_medio.pdf acesso em: 23 de maio de 2017 às 11h10

apenas um semestre, pois o outro era dedicado ao Ensino de Filosofia (ou seja, na prática eu dispunha de 30 minutos de aula semanal).

Ao final da aula, fui conversar com a professora para saber porque ela havia escolhido aquele texto tão machista e tentar entender o que havia se passado. Ela respondeu que essas coisas de machismo eram coisas de socióloga, e que ela “só trabalhava com linguagem”. Foi graças a esse relato e essa vivência que quis produzir um projeto, que culminou naquela dissertação e nesta tese, para refletir sobre os impactos de pensar que linguagem e sociedade não dialogam, seriam coisas “a parte”. Enquanto houver pessoas que acham que linguagem não opera opressão, desigualdade, violência, enquanto vivermos em um país em que a mísera uma hora semanal de Sociologia esteja sendo repensada e correndo o risco de ser subtraída do currículo oficial por uma reforma na educação ³⁰ arbitrária, não dialogada e imposta pelo Estado à professoras como eu e Quitéria, que não estamos tendo o protagonismo que deveríamos ter, enquanto todas essas violências continuarem ocorrendo terei eu que protestar, na forma de uma tese e das maneiras como posso. Da mesma maneira que Quitéria se emociona com a Redação desabafo de seu aluno, me emociono eu em escrever estas análises, segura de que a solução está na nossa emoção e indignação.

Exemplo 84-

María 15- Da mesma forma são **as pessoas LGBT**. Mas eu acho, assim, sim, é uma percepção, não é uma coisa real, assim, **não é uma coisa que dá pra, palpável**, mas que falta nesses professores e professoras LGBT que são essa **tranquilidade de se assumir** de, assim, de **se expressar em seu ambiente de trabalho** e de trabalhar isso com quem elas, **elas vivenciam, com as crianças, com os adolescentes, uai, qual o problema de seu aluno e de sua aluna saber que você é lésbica, gay?** Né? Se essas crianças nunca **enxergarem uma pessoa** assim numa posição dessa **não vai ser crível** para elas que isso seja possível **ser normal**, né, porque senão fica bem na cabeça da criança daquele estereótipo do LGBT é o drag queen na parada gay, né, quando sai na TV uma parada LGBT e aí vê aquelas figuras, é bonita a performance, a maquiagem, a fantasia ok, mas aquilo não é a realidade da maioria das **pessoas** que são LGBT. Então se, de repente, uma criança souber que **um médico é gay, que uma professora é lésbica, que um professor, um diretor é gay** isso des..., **ajude a desmistificar, a tirar os estereótipos (...)**

Neste último trecho, com a fala de María, embora ela caia em armadilhas como questionar a validade de pessoas LGBT, fantasiadas e maquiadas, afirmando categoricamente com polaridade negativa: “aquilo não é a realidade da maioria das pessoas que são LGBT”, o que é uma negação difícil e generalista, por isso apresenta um risco como uma armadilha, vejo

³⁰<http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/02/conheca-as-mudancas-que-ocorrerao-no-ensino-medio>
acesso em 23 de maio de 2017 às 11h18

bastante potencial queer. María investe na repetição do uso da palavra “pessoas”, que já analisei com bastante adequada, e acho bem relevante quando ela diz que é preciso que professoras e professores se assumam para as crianças “enxergarem uma pessoa”. Me parece que assumir-se é um ato de humanizar-se, o que é uma avaliação muito positiva do ponto de vista afeto e segurança. Gosto de pensar que o assumir-se, antes avaliado como um risco, como algo negativo, está sendo aqui representado como uma maneira de inteligibilidade, de ser “crível”, de ser pessoa. Ou seja, o assumir-se seria o “desmistificar” o deixar de ser mito para tornar-se pessoa. Faço o aparte, no entanto, que não acho que deva ser um impositivo: cada pessoa faz o que lhe traz felicidade. Mas vejo como uma construção retórica interessante o fato de María positivar as pessoas LGBT como pessoas “palpáveis”, “reais”, enfim, como pessoas.

5.7.1 PARA ENCERRAR: A METÁFORA DA ABDUÇÃO

Exemplo 85-

Emília 21- Então, eu percebi que **a turma** toda tinha um perfil **muito questionador e militante de querer transformar a realidade** e, assim, não sei assim, **se a minha própria postura acabou dando espaço, porque eu acabava trazendo questionamentos**, então toda semana, além, eu levava mesmo alguma reportagem, ou alguma, algum fato que tivesse acontecido, então eu tentava misturar aquilo com a nossa discussão. Então acabou que **a turma foi se unindo** e querendo muito mudar e **todo mundo muito indignado** com a realidade e encontrando naquele espaço, nas quintas feiras a tarde um lugar pra poder falar dessas questões, dessas indignações com a sociedade, com o conservadorismo e todo mundo ali meio que, era engraçado, por isso que veio o **termo “abduzidos”** acabou se tornando o nome desse **coletivo que a gente formou**, porque a gente a gente sentia como **se a gente tivesse sido abduzido desse mundo e ido pra um lugar que a gente pudesse pensar o que a gente pensava ser quem a gente era e construir outras possibilidades pra educação e pra nossa vida**. Então **isso foi se fortalecendo demais**. E eram **uma delícia os encontros**, a gente saía de lá, a aula terminava às cinco, mas a gente saía **depois das cinco e meia todos os dias teve dia que a gente saiu mais de seis horas**, porque era isso, era muito espontâneo o debate o e a vontade de **estar junto pra pensar soluções e ações** pra todo esse cenário de dificuldade que **a gente** tem enfrentado nessas temáticas, na Secretaria de Educação e no Brasil, né?

Pedi a Emília que me contasse um pouco sobre uma carta que repercutiu fora do contexto da Secretaria de Educação. Como falei em sessões anteriores, eram constantes as queixas de que “Universidade/Pesquisa” não dialogavam com “Educação básica/Escola”. Emília, através do Cine Diversidade, vai *queerizando* várias coisas, elaborando uma nova forma de fazer educação, de fazer militância, de fazer denúncia, de viver. Ela fala neste trecho de uma “turma”, de um “a gente”, de um “todo mundo”, *atores sociais sempre ativados, positivados* como “muito questionador e militante e querer transformar a realidade”, e “muito indignado”, de um “coletivo que a gente formou”, como resposta às coisas *negativas*, às violências todas que já analisei, o “conservadorismo” de que Emília fala.

Emília é a professora que se representou sendo “engolida” pelo tempo, de forma negativa. Aqui ela nos conta como tempo a engole pela “delícia” que eram “os encontros”, pois “era muito espontâneo o debate”. Emília é a professora que disse ter medo de professores conservadores e que falavam coisas “escrotas”, que foi motivo de ironia e piada dos professores que riam dos espaços de “confissão” entre ela e suas alunas. Aqui ela se representa como “a gente”, como um grupo, como um “coletivo”, ela soma a sua *identidade* e sua voz à de outras pessoas que com ela estão “enfrentado” “temáticas” não pela via da violência, senão pela via do “estar junto pra pensar soluções e ações”. Isso é pioneiro, isso é inovador, isso é reconstruir um valor *negativo* e transformá-lo em práticas emancipatórias, empoderadoras e fazer da Educação de verdade um espaço de afeto e acolhida. Eu gosto muito do nome do grupo e da metáfora da abdução.

Pode ser que haja gente que pense a abdução como algo ruim: ser levado para outro mundo com pessoas diferentes, alienígenas ou seres sobrenaturais. Eu penso, lendo toda a minha tese no seguinte: está construído um cenário de guerra, de medo, de perseguição, de assassinatos, de mortes, de sofrimento. Mas outro mundo é possível, outro mundo feito de gentes, no coletivo, e de coletivos de gentes, gentes que podem “pensar o que a gente pensava ser quem a gente era e construir outras possibilidades pra educação e pra nossa vida”. Há na *metáfora da abdução* uma vontade de construção de novas possibilidades de vida, de educação, uma educação sem medo, sem sofrimento, uma educação para o SER.

O que as pessoas abduzidas fizeram foi romper com as limitações de tempo e espaço, com os *cronotopos* da incerteza, com a mera discussão teórica, como as distâncias que impomos entre o que falamos e fazemos, com a distância que reificamos na linguagem entre escola e universidade, com as paralizações que a violência nos suscita. Romperam também com todo o agencialismo que tanto vimos presente nos relatos analisados.

Antes as professoras falavam como elas “faziam” o gênero e a sexualidade na escola, sentindo-se sobrecarregadas e angustiadas. Aqui o “eu” dá lugar ao “nós”, ao a gente, ao coletivo, o coletivo desfaz o agencialismo e cria uma estrutura de apoio, afeto e ação. As pessoas abduzidas criaram um novo mundo, um mundo lírico, poético, de denúncia, de entender-se pelo relato, pela linguagem. Não sou eu quem encerro esta análise, são @s abduzid@s, com toda sua poesia, singeleza e arte. Convido todas as pessoas que chegaram até aqui neste percurso analítico tão longo e fastidioso que assistam ao vídeo produzido pelo coletivo. Coletivo, de muitas, muitos, que abrange várias pessoas ou coisas, que abrange tudo, cada ser que há no *queerizar*.

Abduzid@s

Publicado em 17 de set de 2015 no sítio web youtube.com

<https://www.youtube.com/watch?v=RkE-Rh5wZLE>³¹

Esta produção surgiu do encontro entre professor@s da Secretaria de Educação do Distrito Federal durante o curso "Cine Diversidade" oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento de profissionais da Educação - EAPE.

Sentimos a necessidade de compartilhar com outras pessoas um pouco das reflexões e vivências que tivemos o privilégio de experimentar durante o curso. Havia um ambiente de cumplicidade, troca e amizade, que se formava, longe de intolerâncias e de perspectivas de mundo limitadas.

Tínhamos a possibilidade de discutir questões relacionadas às diversidades humanas por meio de obras cinematográficas e de uma metodologia inovadora, na qual a escuta foi o ponto focal para a construção de novas cosmovisões.

O grupo se intitulou "abduzid@s", dando origem a este canal no Youtube. Este vídeo também é uma resposta ao retrocesso que temos vivenciado nos últimos tempos, principalmente no que tange as questões de gênero e diversidade que foram suprimidas do PDE-DF como indesejáveis "ideologias de gênero".

Nesta obra coletiva construída com relatos reais de participantes do curso e de outras pessoas deles conhecidas, desejou-se mostrar que a realidade dramática de seres humanos que sofreram e ainda sofrem por não enquadrarem nos padrões de uma suposta maioria.

Toda essa discussão não pode ser reduzida a uma mera questão ideológica.

³¹ Que pena que ainda o meio nos dificulte alcançar o fim de transitar multisemióticamente do texto escrito para o texto vídeo. É uma perda para mim, para leitoras e para a tese que do vídeo só vejamos o link e não ouçamos as vozes e imagens em ação. A linguagem, sempre ela, que nos aprisiona e nos liberta. Quem sabe num futuro próximo as teses sejam mais multimodais elas também. Peço desculpas pelo inconveniente e espero que todas as pessoas consigam encontrar o vídeo por este link que mais parece um código secreto.

REFLEXÕES PROVISÓRIAS SOBRE O TRABALHO DE PESQUISA

Produzi com esta tese uma pesquisa de enfoque qualitativo-etnográfico, adotando um viés de triangulação de coletas de dados, por meio de pesquisa documental e etnográfica, no intuito de analisar o discurso normativo sobre identidades de gênero e sexualidade e sua recepção e impactos na realidade educativa do contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, a Secretaria de Educação do Distrito Federal, na cidade de Brasília. Adotei para o processo de análise e apresentação de resultados o elemento crítico da interpretatividade e as bases epistemológicas e ontológicas da pesquisa remontaram aos pressupostos da Análise de Discurso Crítica.

Apresentei no primeiro capítulo um breve resumo sobre a Teoria Social do Discurso, com base principalmente, mas não somente, em Fairclough (2003) e Halliday (2014). Estabeleci quais os significados da linguagem nas duas abordagens, a ponte entre o contexto de situação e as metafunções da linguagem, apresentei os três significados do discurso como momento das práticas sociais e investi em três categorias que em seguida foram as que mais utilizei para fins de análise: a avaliatividade, as metáforas e a representação de atores sociais.

O segundo capítulo foi dedicado a tecer relações entre Gênero social, Sexualidade e educação, sempre à luz da Análise de Discurso Crítica. Tentei articular os conceitos de discurso, gênero e sexualidade, para em seguida apresentar as motivações para utilizar a abordagem *queer* nesta pesquisa cuja a educação é o terreno de desenvolvimento de trabalho de campo.

O campo e as motivações metodológicas foram os temas do terceiro capítulo, no qual justifico e exploro o conceito de pesquisa qualitativa e o viés etnográfico desta pesquisa. Além disso, explico quais os caminhos percorri para desenhar esta pesquisa, explicando pormenorizadamente as escolhas de documentos e como me inseri e desenvolvi minhas interações no campo.

Divido as análises em capítulos 4 e 5. No 4 apresento dois documentos que estão em curso no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais, em nível nacional, e o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em nível local.

A despeito do que ainda é preciso desenvolver no Brasil como parâmetros para processos educacionais que incluam questões sobre sexualidade e relações de gênero, na esteira do que illustrei nesta tese, concluo de maneira provisória que é preciso também destacar os avanços possibilitados pela inclusão deste tema em 1997 nos documentos oficiais norteadores da

educação brasileira, tal como aponte no quarto capítulo. Hoje vivemos um momento de lutas hegemônicas em que estratégias de relações de força sociais e discursivas têm sustentado a supressão total do conceito de “gênero” nos documentos pedagógico-curriculares. Isto tem sido feito por meio de um discurso ideológico religioso-radical pelo qual operam um deslocamento, nos termos de Thompson (2002), do significado de “ideológico” (sentidos necessariamente favoráveis a assimetrias de poder e processos de dominação) para construir o suposto problema da “ideologia de gênero e outras formas de ameaças à família”, que tenta frear as conquistas em andamento sobre o tema, possibilitadas também pelos PCN.

Tal postura religioso-radical, no entanto, fere diretamente fundamentos do Estado Democrático de Direito, e os princípios que devem orientar a educação escolar comprometida com a cidadania, tais como respeito aos direitos humanos, repúdio à discriminação de qualquer tipo, acesso a condições de vida digna, respeito mútuo nas relações interpessoais, públicas e privadas; garantia a todas as pessoas da mesma dignidade e possibilidade de exercício de cidadania, considerando-se diferenças étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas; *co-responsabilidade* pela vida social (Brasil, 1998a, p 21). Por isso, nesse processo de luta hegemônica por estabilizar o que é conhecimento escolar legítimo nos campos da sexualidade e das relações de gênero tem emergido nas práticas e agenciamentos locais.

É importante trazer o exemplo local ilustrado pelas análises do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (SEDF, 2013), vinculado e subordinado aos PCN mas que traz novos paradigmas e novos discursos à luz e amplia o debate no que diz respeito aos conceitos de gênero e sexualidade. Traz, nos oito Cadernos que compõem o currículo, à exceção do caderno voltado para a Educação Profissional e a Distância, as temáticas relativas a gênero, sexo e sexualidade, às vezes de maneira mais marcada e evidente, outras de maneira mais discreta, mas em direção ao desenvolvimento do tema nas áreas de Ciências Humanas como componentes essenciais às relações sociais. Ainda, com base nesses mesmos pressupostos, a Secretaria de Educação do Distrito Federal tem promovido outras iniciativas, tal como as oficinas do Cine-Diversidade, e algumas escolas da educação infantil, por exemplo, já não comemoram mais o “Dia dos pais”, ou o “Dia das mães”, mas sim o “Dia da família”, como tive a oportunidade de vivenciar em campo. Iniciativas locais que, impulsionadas pela discussão do tema, podem favorecer a formação crítica e cidadã na escola, em que a sexualidade e as questões de gênero são trabalhadas sob a perspectiva da diversidade/pluralidade, evitando a discriminação de gênero, as violências fundadas no discurso biologizante e heteronormativo, o sexismo, o capacitismo, o protagonismo masculino em sala de aula (Gonzalez, 2013), dentre

outros problemas fundamentais que exigem tomada de posição urgente na vida social, como preconizam os PCN.

E, por certo, uma postura política e moral que visa superar relações de dominação sustentadas no controle do gênero e da sexualidade inclui o debate sobre a função do discurso na manutenção dessas assimetrias de poder. Práticas e estratégias (e a escola é espaço fundamental para isso) de conscientização linguística crítica ajudam desvelar e a problematizar os efeitos sociais opressores e geradores de sofrimento da disseminação e legitimação dos discursos ideológicos que produzem e sustentam dualismos de valor assimétricos, como acabei verificando com as análises apresentadas no capítulo 5.

Estão em jogo, no processo educativo, diversas facetas sociais e protagonismo de diversos atores. Em especial, destaco a escola, a família, a Igreja e o Estado como instituições sociais que negociam papéis e, de uma certa forma, controlam o desenrolar do processo educativo.

As análises realizadas indicam que há, no âmbito das competências do Estado, em curso no Brasil uma pluralidade de discursos que regulam a educação básica. Percebo que PCN e Currículo em Movimento apresentam abordagens discursivas distintas, que por horas se sobrepõem e contrapõem. Docentes de posse destes materiais têm a responsabilidade de lê-los (criticamente) e escolher qual abordagem levar para sala de aula.

Se por um lado essa leitura crítica representa maior autonomia e liberdade, por outro pode representar um problema, visto que podem haver em curso na educação formal diferentes discursos que agem em direção a diferentes finalidades, finalidades essas que podem ser carregadas de ideologia, no sentido que adotamos na Análise de Discurso Crítica. Situações de opressão e violência podem estar em curso no processo educativo, ou seja, pode haver casos em que docentes optam por trabalhar sexualidade e gênero utilizando discursos médico-biologizantes, higienizantes e colocando como normal e saudáveis apenas sexualidades e gêneros que se encaixam em normas heteronormativas. Não só podem, como as entrevistas analisadas no capítulo 05 são marcadas por relatos de professoras que estão em sala de aula e vivenciam diariamente violências através da linguagem. Há em curso uma recusa, não generalizada, mas em alguns contextos locais, a trabalhar gênero e sexualidade em um espectro mais amplo, incluindo discussões que levem em consideração diferentes identidades e formas de se relacionar no mundo.

Foi muito importante como parte do desenho desta pesquisa, triangular os dados das análises dos documentos com as vozes e experiências do campo. Embora não fosse uma preocupação

inicial minha de analisar documentos, dado o seu alto potencial institucional e por se tratar de documentos que têm uma carga “dada”, de uma verdade construída verticalmente, foi importante que o campo tenha sugerido esta leitura analítica como um passo inicial da pesquisa. Principalmente com a leitura do Currículo em Movimento, pude perceber uma hibridização de vozes como as da academia, do movimento social, dos protagonistas minoritários que estavam ali sendo representados e, mais do que isso, falando por si. Pude verificar a partir dos processos analisados que estão em curso no contexto da SEEDF ações textuais de consolidação dos compromissos firmadas no documento que oficializam a atuação da Secretaria, ou seja, a formação é coerente e consoante com as ações materiais de consolidação destes compromissos.

Portanto, apresentei junto das análises documentais, triangulando a metodologia proposta para essa pesquisa, análises das observações de campo e entrevistas fornecidas por professoras que conheci ao longo do desenvolvimento da pesquisa com o objetivo de verificar quais ações estão sendo desenvolvidas na prática e no cotidiano da SEEDF, uma vez que é firmado no documento o compromisso com ações que não fiquem apenas no campo do documento, mas que transformem, de fato, o cotidiano escolar.

Observei que há em curso no contexto da pesquisa uma transformação social de cunho linguístico, discursivo, caráter emancipatório, feminista e *queer*. As pessoas que colaboraram com a pesquisa estão fortemente engajadas com um uso crítico da linguagem, apesar de reconhecerem problemas no processo educativo e desenharem, através da linguagem, uma representação do espaço escolar como um espaço de disputa, de guerra, de conflito, entre pares, entre hierarquias, de representarem o currículo como um documento deficitário e incompleto, essas pessoas constroem uma identificação de si e de suas iniciativas (personalistas, agencialistas, mas na mesma medida subversivas e contra hegemônicas) avaliadas como positiva, como transgressora e como pioneira.

De fato, o que vi no contexto da pesquisa foram ações de formação pioneiras e inovadoras, em que há uma centralidade do uso da linguagem como forma de mudança social. A escolha de filmes como ponto de partida já é em si uma proposta arrojada e criativa, na qual a linguagem pedagógica é repensada e ressignificada. As aulas em círculos, as discussões, a categorização de “formadoras” e “cursistas”, toda a dinâmica das aulas que participei eram instigantes e motivadoras.

As análises que trago só corroboram o que vi e vivi: quatro professoras conscientes dos desafios, dificuldades, mas imbuídas de muito senso crítico e vontade de mudança. Apesar de

abundarem fechamento para outras vozes, representadas como opressoras, como fundamentalistas, como conservadoras, há uma abertura para o questionamento e o repensar do fazer pedagógico. Apesar das constantes metáforas de medo, violência, incerteza, dúvida e dor, há em curso o uso de uma linguagem consciente do poder transformador de se autoidentificar de maneira positivada. Ao invés de haver uma avaliação apressada para identificação de outrem, há silêncio, há rephraseamento, há uma subversão no uso da linguagem marcado pelo poder de reinvenção. A representação de situações de violência e opressão de que falo nos objetivos da pesquisa aparecem, mas não nas agentividades das pessoas que colaboram com a pesquisa. A violência é perpetrada por um outro que não consegui acessar senão através dos relatos aqui analisados. Ainda há uma reprodução de ideologias que subalternizam identidades de gênero e sexuais, mas há em curso um processo irreversível de tomada de consciência de si através de uma pedagogia do afeto, através de sujeitos que embora sejam mais agentivos que o contexto deveria sugerir, usam de suas ações para transformar situações de opressão.

A abdução que encerra as análises desta tese é uma metáfora potente: ao mesmo tempo que as pessoas com quem convivi nos últimos anos se sentem diferentes, elas sentem que têm na formação um espaço de acolhimento para discutir uma mudança que está em curso. Elas se reconhecem como diferentes, mas não aceitam que sejam mais colocadas num patamar de desigualdade, subalternidade e ausência de voz: o protesto em forma de manifesto e toda esta tese são provas de que não nos calaremos. Enquanto houver vozes e marcas discursivas que normatizem nossos comportamento, dizendo a nós que somos muito “jovens”, “menos homens”, que precisamos de poda, de lida, enquanto identidades sejam identificadas como menos capazes, menos apropriadas, enquanto sentidos ideológicos de opressão operarem para “moldar” nossas cabeças em formas de agir, pensar e se comportar, precisaremos nos abduzir para um lugar onde possamos falar e nos articular para, então, reafirmarmos nossas vozes, pensamentos, corpos, formas de amar e de viver.

Encerro esta tese lembrando o sentido de provisoriedade que insisti em marcar ao longo de todo o texto. Enquanto escrevo estas palavras, encerrada em meses de estudos diante de um computador, o Brasil proíbe exposições de arte que contenham “conteúdo *queer*”, subversivo, abjeto e inapropriado. O Brasil “repatologiza” sexualidades não normativas e nós, que também somos o Brasil, e temos direito ao Brasil, e somos parte desse todo, assistimos a essas arbitrariedades perplexos sem saber que rumo as coisas estão tomando. Mas não só assistimos, insisto em ser otimista que não só assistimos. Estamos construindo um novo projeto de Brasil e de mundo e de forma de viver e ser humanos no mundo que, acredito de forma muito otimista

mesmo, é um projeto sem volta. A gente está usando, fazendo, produzindo, significando e resignificando o *queer* na linguagem da escola, da formação, na linguagem oficial, do currículo, da tese de doutorado, da exibição de arte, nos nossos corpos, nas ruas, nas redes, em todo lugar. A gente está *cuerizando* e aquilo que é passado está respondendo à nossa ação. A gente se “abduz” nós mesmos, porque as coisas no plano da realidade estão difíceis, mas é uma ação pelo bem e pela libertação de si e de quem mais queira se libertar. O ódio e intolerância está no outro e todas as pessoas com quem convivi estavam imbuídas, ao menos do ponto de vista do que conscientemente manifestavam através da linguagem e do discurso, na missão de acolher. Suas consciências estavam voltadas para o acolhimento, acolher aqueles que desde sempre ocuparam este papel de outro, de abjeto, de renegado e que ainda ocupam. Aqueles que são proibidos de se expressar e viver suas identidades, sexualidades, prazeres e sentimentos de forma plena. Que risco oferece o direito de amar, eu questiono? Respondam sendo proibitivos, taxativos, escandalizando-se com o que é feito para escandalizar. O problema foram os discursos que criaram, esses discursos moralistas que não suportam ver que toda a forma de amor deve ser celebrada, inclusive o direito a se amar, a se positivar, a abduzir-se a si por possuir em si um sem fim de possibilidades de mudanças e reconfigurações de mundo. A única cura que precisamos é contra a doença da intolerância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ALMEIDA, Fabíola. *A avaliação na linguagem: os elementos de atitude no discurso do professor- um exercício em análise do discurso sistêmico funcional*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, Aug. 2013.
- BANDEIRA, Lourdes e ALMEIDA, Tânia Mara Campos de. Bioética e feminismo: um diálogo em construção. *Revista Bioética*, 2008, 16 (2): 173- 189.
- BAKHTIN, Mikhail. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BHASKAR, Roy. *Scientific realism and human emancipation*. London: Verso, 1986
- BRASIL. *Caderno Escola sem homofobia*. <http://novaescola.org.br/pdf/kit-gay-escola-sem-homofobia-mec.pdf>. 2011. Acesso em: 10 jul. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em 10 abr. 2015.
- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BUTLER, Judith. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, México, v. 18, p. 296-314, 1998a.
- BUTLER, Judith. Sexo & género en El segundo sexo de Simone de Beauvoir. *Mora*, v. 4, 1998b.
- CARDOSO, Isabela; VIEIRA, Viviane. A mídia na culpabilização da vítima de violência sexual: o discurso de notícias sobre estupro em jornais eletrônicos. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 7, p. 69-85, dez.2014. http://uesc.br/revistas/eidea/revistas/revista7/eid&a_n7_05_iv.pdf.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHOULIARAKI, Lilie.; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DIAS, Diego Madi. Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 43, p. 475-497, Dec. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000200475&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 abril de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400430475>.

DOMINGOS, Cleverson. Gênero, sexualidade e diversidade nas políticas educacionais: um mapeamento preliminar das ações e documentos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2011-2014). In: Iracilda Pimentel Carvalho; Fabrício Santos Dias de Abreu. (Org.). *Diversidade no contexto escolar: problematizações a partir dos marcadores de gênero, sexualidade e raça*. 1ed. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 119-138.

DROGA, Louise, & HUMPHREY, Sally. *Grammar and Meaning*. An Introduction for Primary Teachers. Berry NSW: Target Texts, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman; MELO, Iran Ferreira de. Análise Crítica do Discurso como método em pesquisa social científica. *Linha D'Água, Brasil*, v. 25, n. 2, p. 307-329, dez. 2012. ISSN 2236-4242. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/47728/51460>>. Acesso em: 02 set. 2015.

FAIRCLOUGH, Norman A dialética do discurso. In: *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores/ Izabel Magalhães (org.)*. Campinas: Mercado de letras, p. 93-110, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

FAIRCLOUGH, Norman *Critical discourse analysis*. London: Longman, 2010 [1995].

FAIRCLOUGH, Norman *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman *Discurso e mudança social*. Coord. trad. revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FELIPE, Sônia T. A perspectiva ecoanimalista feminista antiespecista. In: STEVENS, Cristina, OLIVEIRA, Susane R. & ZANELLO, Valeska (Org.). *Estudos feministas e de gênero: articulações e perspectivas*. Florianópolis: Mulheres, 2014, p. 52-73.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1977. v. 1.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. What is Enlightenment? In: RABINOW, Paul (Ed.) *The Foucault Reader*. Tradução de Catherine Porter. 1. ed. New York: Pantheon Books, 1984, p. 33-50.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. /Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011[1979].

FUZER, Cristiane.; CABRAL, Sara Regina. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: UFSM, 2010.

GASKELL, M.W; BAUER, G. G. e ALLUM, N.C. “Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões” In: BAUER, M. W. e GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. Admirável mundo novo: o novo contexto da política. In: MILIBAND, David. *Reinventando a esquerda*. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

GIDDENS, Anthony. *A transformação da intimidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1994.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005.

FURLANI, Jimena. *Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

GIL, José. O Corpo Paradoxal. In: LINS, Daniel; GADELHA, Sylvio (Orgs.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2015/04/22/o-corpo-paradoxal-jose-gil/>.

GOMES, Maria Carmen Aires. Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. *Polifonia*, v. 23, nº 33, p. 89-109, jan-jun., 2016

GONZALEZ, Carolina Gonçalves. *Identidade de gênero no espaço escolar: o empoderamento feminino através do discurso*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

GONZALEZ, Carolina Gonçalves; VIEIRA, Viviane Cristina. A mulher como alvo de campanhas publicitárias: uma análise semiótico-social das campanhas Nesfit, da Nestlé. *Linguagem em (Dis) curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 347-365, set./dez. 2015. <http://www.scielo.br/pdf/ld/v15n3/1518-7632-ld-15-03-00347.pdf>.

GROSSI, Mírian. Identidade de Gênero e Sexualidade. *Antropologia em Primeira Mão*. Florianópolis, p. 1-18, 1998.

HALLIDAY, Michael. *An introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 2014.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós, 1994

- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org./Trad.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica: 2000, p. 39-129.
- HODGE, Robert, KRESS, Gunther. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Cia das letras, 1995.
- INEP. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/parametros-curriculares-nacionais>. 2011. Acesso em mar. 2016.
- LEEUWEN, Teun van. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, E. R. (Org.) *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional*. Lisboa: Caminho, 1997, p.169-222.
- LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, J. & GOELLNER, S. V. *Corpo, gênero, sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOURO, Guacira. *Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero*. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, 1992, p. 53-67.
- MACHADO, Lia Zanotta. *Feminismo em movimento*. São Paulo: Francis, 2010.
- MAGALHÃES, Izabel. Discurso e identidades: exotismo e domínio violento. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 11, 2010, p. 13-37.
- MAGALHÃES, Izabel. Gênero e discurso no Brasil. *Discurso & Sociedad*, v. 3, 2009, p. 714-737.
- MAGALHÃES, Izabel. Discurso, Ética e Identidades de Gênero. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M. J.. (Org.). *Práticas Identitárias: Língua e Discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006, v. 1, p. 71-96.
- MAINARDES, Jefferson e STREME, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, v. 1, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010. Disponível em: <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/575/580>. Acesso em abr. 2015.
- MAINARDES, Jefferson & MARCONDES, Maria Inês. *Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação*. Porto Alegre: Educação & Realidade, 2011.
- MARTIN, Jim Robert. Beyond Exchange: Appraisal system in English. In: *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- MARTIN, Jim Robert. *English text. system and structure*. Amsterdam: John Benjamin, 1992.
- MARTIN, Jim e ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. London: Continuum, 2003.
- MARTIN, Jim Robert e WHITE, P. *The language of evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MILLS, Sara; MULLANY, Louise. *Language, gender and feminism: theory, methodology and practice*. London: Routledge, 2011.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa; CORREAL, Diana Gómez e MUÑOZ, Karina Ochoa (Ed.). *Tejiendo de otro modo: feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popayán: Universidad del Cauca, 2014.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA* [online]. 2008, vol.24, n.2, pp.341-383. ISSN 0102-4450. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502008000200007>.

MOORE, Henrietta. Fantasias de poder e fantasias de identidade: gênero, raça e violência. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 14, p. 13-44, jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8635341/3140>. Acesso em: 29 jul. 2016.

MOREY, Miguel. Introduccion. La cuestion del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Miguel Morey (Org.). Barcelona: Paidós, 1995, p. 9-44.

PARDO ABRIL, N. *Como hacer análisis crítico del discurso*. Una perspectiva latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2013.

PAZ, Cláudia Denis Alves da. "Eu tenho esse preconceito, mas eu sempre procurei respeitar os meus alunos": desafios da formação continuada em gênero e sexualidade. *Tese* (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, 2014.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Corpo, sexo e subversão: reflexões sobre duas teóricas queer. *Interface*. Botucatu, v. 12, n. 26, p. 499-512, Sept. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 abril 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832008000300004>.

PIOVEZAN, Stefhanie. *Metas para área da Educação ignoram questões de gênero e geram polêmica*. *G1*. 26 jun. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2015/06/metas-para-area-da-educacao-ignoram-questoes-de-genero-e-geram-polemica.html>. Acesso em 30 jun. 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires: 2000. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Acesso em 05 mar. 2016.

RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica da publicidade. Um estudo sobre a promoção de medicamentos no Brasil*. LabCom Books, 2010.

RAMALHO, Viviane. 'Viva sem menstruar': representações da saúde na mídia. In: SATO, D. & BATISTA JÚNIOR J. R. (Org.). *Contribuições da Análise de Discurso Crítica no Brasil: uma homenagem à Izabel Magalhães*. Campinas: Pontes, 2013, p. 231-255.

RESENDE, Viviane. & RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RODRIGUES, Emmanuel Henrique Souza. A Deus o que é de César: a Câmara Federal e o casamento igualitário, uma análise linguística. Dissertação (Mestrado em Linguística). Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

ROSENDO, D. *Sensível ao cuidado: uma perspectiva ética ecofeminista*. Curitiba: Prismas, 2015.

SEDF. Currículo em Movimento da Educação Básica. Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>. Acesso em: 15 de jun. 2016.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. “A Epistemologia do Armário”. In: *cadernos pagu*. Tradução de Plínio Dentzien. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007.

SEEDGWICK, Eve Kosofsky. *Tendencies*. Londres: Routledge, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. Autêntica, 1999.

SOUSA, V. A. & CARVALHO, M. E. *Por uma educação escolar não-sexista*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

SZANIECKI, Barbara. *Municipalisms: a cidade e o comum*. 2016. Disponível em: http://uninomade.net/wp-content/files_mf/1463584296LCMunicipalisms;%20a%20cidade%20e%20o%20comum%20-%20Barbara%20Szaniecki.pdf. Acesso em 10 mar. 2016.

THOMPSON, Geoff. *Introducing functional grammar*. England: Arnold. 1996.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Pedrinho A. Guareschi (Trad./org.). Petrópolis: Vozes, 2002.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra O gênero nas políticas públicas de educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIAN JR., Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *DELTA*, São Paulo, v. 25, n. 1, 2009.

VIAN JR., Orlando; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, F. A. S. D. P.; (ORG). *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIEIRA, Viviane e DIAS, Juliana de Freitas. Análise de discurso crítica e filosofia da meta-realidade: reflexões sobre ética e identidades. *Polifonia*, v. 23, n. 33, p. 51-69, jan-jun., 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/3862/2654>. Acesso em 15 jul. 2016.

VIEIRA, Viviane & RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2016.

ZINET, Caio. Projeto de lei prevê prisão de docente que falar sobre “ideologia de gênero”. *Educação Integral*. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/noticias/projetodeleipreveprisadodocentequefalarsobreideologiaadegenero/>, 09 nov. 2015. Acesso em 15 jun. 2016.

ANEXO I DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS- CADERNO 10- ORIENTAÇÃO SEXUAL- P. 111-116.

Fonte:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em: 01 de Junho de 2015

JUSTIFICATIVA

A discussão sobre a inclusão da temática da sexualidade no currículo das escolas de primeiro e segundo graus tem se intensificado a partir da década de 70, por ser considerada importante na formação global do indivíduo. Com diferentes enfoques e ênfases há registros de discussões e de trabalhos em escolas desde a década de 20. A retomada contemporânea dessa questão deu-se juntamente com os movimentos sociais que se propunham, com a abertura política, a repensar sobre o papel da escola e dos conteúdos por ela trabalhados. Mesmo assim não foram muitas as iniciativas tanto na rede pública como na rede privada de ensino. A partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou devido à preocupação dos educadores com o grande crescimento da gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS)³² entre os jovens. A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar, mas atualmente sabe-se que os pais reivindicam a orientação sexual nas escolas, pois reconhecem não só a sua importância para crianças e jovens, como também a dificuldade de falar abertamente sobre esse assunto em casa. Uma pesquisa do Instituto DataFolha, realizada em dez capitais brasileiras e divulgada em junho de 1993, constatou que 86% das pessoas ouvidas eram favoráveis à inclusão de Orientação Sexual nos currículos escolares.

As manifestações de sexualidade afloram em todas as faixas etárias. Ignorar, ocultar ou reprimir são as respostas mais habituais dadas pelos profissionais da escola. Essas práticas se fundamentam na idéia de que o tema deva ser tratado exclusivamente pela família. De fato, toda família realiza a educação sexual de suas crianças e jovens, mesmo aquelas que nunca falam abertamente sobre isso. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de “cuidados” recomendados, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem são carregados de determinados valores associados à sexualidade que a criança apreende. O fato de a família ter valores conservadores, liberais ou progressistas, professar alguma crença religiosa ou não e a forma como o faz determina em grande parte a educação das crianças. Pode-se afirmar que é no espaço privado, portanto, que a criança recebe com maior intensidade as noções a partir das quais construirá sua sexualidade na infância.

A criança também sofre influências de muitas outras fontes: de livros, da escola, de pessoas que não pertencem à sua família e, principalmente, nos dias de hoje, da mídia. Essas fontes atuam de maneira decisiva na formação sexual de crianças, jovens e adultos. A TV veicula propaganda, filmes e novelas intensamente erotizados. Isso gera excitação e um incremento na ansiedade relacionada às curiosidades e fantasias sexuais da criança. Há programas

³²1. AIDS ou SIDA é a sigla correspondente à Síndrome da Imuno-Deficiência Adquirida. É um conjunto de sintomas ligados à perda das defesas do organismo. A AIDS é causada pelo vírus chamado HIV (Vírus da Imuno-Deficiência Humana), que ataca os mecanismos de defesa do corpo humano. O HIV pode ser transmitido pela entrada, na corrente sanguínea, de fluidos sexuais, sangue ou leite materno contaminados.

jornalísticos/científicos e campanhas de prevenção à AIDS que enfocam a sexualidade, veiculando informações dirigidas a um público adulto. As crianças também os assistem, mas não podem compreender por completo o significado dessas mensagens e muitas vezes constroem conceitos e explicações errôneas e fantasiosas sobre a sexualidade. Todas essas questões são trazidas pelos alunos para dentro da escola. Cabe a ela desenvolver ação crítica, reflexiva e educativa.

Não é apenas em portas de banheiros, muros e paredes que se inscreve a sexualidade no espaço escolar; ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela. Há também a presença clara da sexualidade dos adultos que atuam na escola. Pode-se notar, por exemplo, a grande inquietação e curiosidade que a gravidez de uma professora desperta nos alunos.

A escola, querendo ou não, depara com situações nas quais sempre intervém. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe ou permite certas manifestações e não luta, seja quando opta por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos naquele momento.

Muitas escolas, atentas para a necessidade de trabalhar com essa temática em seus conteúdos formais, incluem Aparelho Reprodutivo no currículo de Ciências Naturais. Geralmente o fazem por meio da discussão sobre a reprodução humana, com informações ou noções relativas à anatomia e fisiologia do corpo humano. Essa abordagem normalmente não abarca as ansiedades e curiosidades das crianças, pois enfoca apenas o corpo biológico e não inclui as dimensões culturais, afetivas e sociais contidas nesse mesmo corpo. Sabe-se que as curiosidades das crianças a respeito da sexualidade são questões muito significativas para a subjetividade na medida em que se relacionam com o conhecimento das origens de cada um e com o desejo de saber. A satisfação dessas curiosidades contribui para que o desejo de saber seja impulsionado ao longo da vida, enquanto a não-satisfação gera ansiedade e tensão. A oferta, por parte da escola, de um espaço em que as crianças possam esclarecer suas dúvidas e continuar formulando novas questões contribui para o alívio das ansiedades que muitas vezes interferem no aprendizado dos conteúdos escolares.

Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto.

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola articula-se, portanto, com a promoção da saúde das crianças e dos adolescentes. A existência desse trabalho possibilita também a realização de ações preventivas às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS de forma mais eficaz. Diversos estudos já demonstraram os poucos resultados obtidos por trabalhos esporádicos sobre a questão. Inúmeras pesquisas apontam também que apenas a informação não é suficiente para possibilitar a adoção de comportamentos preventivos.

Reconhece-se, portanto, como intervenções mais eficazes na prevenção da AIDS as ações educativas continuadas, que oferecem possibilidades de elaboração das informações recebidas

e de discussão dos obstáculos emocionais e culturais que impedem a adoção de condutas preventivas. Devido ao tempo de permanência dos jovens na escola e às oportunidades de trocas, convívio social e relacionamentos amorosos, a escola não pode se omitir diante da relevância dessas questões, constituindo local privilegiado para a abordagem da prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS.

O trabalho de Orientação Sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas. Finalmente pode-se afirmar que a implantação de Orientação Sexual nas escolas contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura.

ANEXO II DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL- CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS P. 37 43

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. SEDF, 2013 Disponível em: <http://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica> Acesso em: 01 de Junho de 2015

1.4.1 Educação para a Diversidade

Historicamente, desde que o Brasil foi achado por Portugal, em 1.500, sua constituição deu-se sob as bases do colonialismo, do patriarcado e do escravismo, sendo visto por seus colonizadores como uma terra exótica, tropical, habitada inicialmente por índios nativos e mais tarde por negros trazidos do Continente Africano. Posteriormente, passou a ser um consulado, formado por povos “sublusitanos, mestiçados de sangues afros (sic) e índios” (RIBEIRO, 1995, p. 447)⁸³³, que se encontravam como proletários marginalizados e comandados pelos portugueses.

As aspirações desses povos não eram consideradas, visto que o importante era garantir o enriquecimento da parcela que os explorava. Existia um crescente estímulo à captura de mais índios e à importação de negros africanos, promovendo o aumento da força de trabalho e cada vez mais lucro à metrópole. Não houve uma preocupação em se construir um conceito de povo, uma identidade nacional e tampouco de garantir aos trabalhadores acesso a direitos, mesmo os mais elementares, como alimentação e moradia.

A escravidão no Brasil estendeu-se por quase quatrocentos anos. O Estado foi reestruturando-se a partir de conceitos republicanos excludentes, que se distanciaram da realidade pluricultural do país e, assim, sua identidade nacional tornou-se frágil. O discurso da democracia racial passou a fazer parte da cultura Brasileira e a sociedade o incorporou no senso comum, sendo um dos responsáveis pelo não reconhecimento da essencialidade dos valores negros, mestiços e indígenas. Esse percurso causou encontros, desencontros, conflitos, violências e sua manifestação material foi legitimada por leituras políticas europeias.

Nesse sentido, desde a colonização, o direito e o poder foram pautados em uma legalidade racista e discriminatória. Houve, portanto, uma contínua reprodução da segregação presente na história da formação social e política do Brasil. A independência do Brasil, em 1822, não significou a instituição de um Estado sem escravidão. Durante os anos que se seguiram, o País teve sua economia baseada na escravidão, o negro visto como objeto e o índio, invisível. Em 1888, com a abolição da escravidão, a situação dessas duas parcelas da população não foi alterada, pois o negro teve que sair das fazendas e se instalar nas periferias das cidades sem nenhuma infraestrutura; os índios cada vez mais tiveram sua cultura, suas terras e sua gente destruídas. Criou-se, com isso, um abismo entre as parcelas da população com e sem acesso aos direitos⁹³⁴, sendo os afrodescendentes e indígenas os desprivilegiados, nesse caso.

Ao considerarmos o período da história do Brasil que se sucede a “abolição da escravidão” até finais dos anos oitenta do século XX, houve uma série de mudanças nos contextos social, político e econômico brasileiros. Além de negros e indígenas, outros grupos

8 - RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 2ª edição - São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 447.

³⁴ 9 - ARROYO, M. Outros sujeitos, outras pedagogias. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012, p. 260.

sociais como mulheres, Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis (LGBT), camponeses sem terra, quilombolas, ciganos, comunidades tradicionais foram engrossando as parcelas dos excluídos no País e sendo preteridos nos processos de construção da nação. É possível afirmar que a identidade de um povo pode ser transformada e transformar-se com o tempo; contudo, isso ocorre de forma lenta e gradual, seguindo o percurso da história. A velocidade das transformações pode ser alterada nos casos de guerras ou de grandes mudanças mundiais ou locais.

As lutas pelos direitos sociais forjadas no Brasil não se deram de forma isolada do restante do mundo. Declarações, tratados e acordos internacionais, dos quais nosso país é signatário, tornaram-se consensuais globalmente, com vistas a promover os direitos dos cidadãos e cidadãs, respeitando suas singularidades. Entre estes, inclui-se os que versam sobre o combate às desigualdades, desde os mais gerais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); até os mais específicos, como: a Convenção Interamericana sobre a Concessão dos Direitos Civis da Mulher (1948); a Convenção sobre os Direitos Políticos da Mulher (1953); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no Ensino (1967); a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais – 27/06/1989; a Declaração dos Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais, Étnicas Religiosas e Linguísticas (1992); e a Declaração e Plano de Ação de Durban (2001).

Esses tratados, mesmo com ênfase nas questões de gênero, dos povos indígenas e étnico-raciais, influenciam diretamente na escolarização e em seus vieses, pois temos visto que as pessoas que se encontram fora da escola ou nela permanecem como “excluídos do interior” (BOURDIEU, 2003) fazem parte desses grupos de excluídos. Vale lembrar que os acordos citados advêm das lutas sociais e foram em alguma medida, responsáveis pela revisão da legislação brasileira, incorporando na agenda política os princípios da diversidade.

Os marcos legais que incluem as demandas da diversidade na educação vão desde a Constituição Federal, em seus artigos 5º, I; 210; 206, I, § 1º; 242; 215 e 216, passam pela Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 3º, XII; 26; 26-A e 79-B, asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e o direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional. E chega a Lei Orgânica do Distrito Federal em seu artigo 1º, § único, da garantia de direitos às pessoas, independentemente de idade, etnia, raça, cor, sexo, estado civil, trabalho rural ou urbano, religião; artigo 246, § 1º, da difusão dos bens culturais, bem como a lei Nº 4.920, de 21 de agosto de 2012, que dispõe sobre o acesso dos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal ao patrimônio artístico, cultural, histórico e natural do Distrito Federal, como estratégia de educação patrimonial e ambiental, e a Resolução nº 1/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF, artigo 19, incisos I e VI, que traz a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, bem como o dos direitos da mulher e de outras questões de gênero, como componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica.

Outros documentos normativos que merecem destaque são: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres – PNPM; o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos LGBT (2009); o Parecer nº 03/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena – CNE/CP; a Resolução nº 01/2004 do CNE, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Portanto, há um arcabouço legal robusto que orienta e direciona o trabalho da educação para a diversidade.

• **Diversidade: o que é e de onde vem?**

A diversidade pode ser entendida como a percepção evidente da variedade humana, social, física e ambiental presente na sociedade. Assim, apresenta-se como um conjunto multifacetado e complexo de significações. Stuart Hall (2003) a define, no campo da cultura, como sendo uma oposição aos pressupostos homogêneos construídos pelo Estado moderno, liberal e ocidental, que se pautou, sobretudo, nos modelos universais, individuais e seculares.

Etimologicamente, o termo diversidade significa diferença, dessemelhança, heterogeneidade, desigualdade. A diversidade está relacionada, a um só tempo, à diferença de padrões, saberes e culturas hierarquizadas e à desigualdade econômica. Esse atributo nos leva a alguns grupos excluídos que, historicamente, têm vivenciado a desigualdade em virtude de suas diferenças dos padrões preestabelecidos: mulheres, pessoas com deficiências, negros, povos indígenas, população LGBT, quilombolas, pessoas do campo e pobres, entre outros.

Para Yannoulas, o conceito de diversidade também é muito vinculado aos organismos internacionais e refere-se em um primeiro momento a múltiplos aspectos, entre eles os econômicos e culturais do desenvolvimento, visando ao resgate dos direitos humanos, à defesa do pluralismo, à promoção de igualdade de oportunidades, ao empoderamento das denominadas minorias, à preservação do meio ambiente e do patrimônio cultural (2007, p. 159). Dentro dessa perspectiva, o processo histórico das políticas de desenvolvimento social e econômico do país constituiu disparidades inaceitáveis.

Os indicadores de escolaridade¹⁰ refletem esse desenvolvimento desigual. A história da escola pública demonstra a parcialidade de seu atendimento, pois está direcionada ao território urbano e segue uma matriz cultural eurocêntrica, política e economicamente específica, o que ocasiona exclusão social de grupos particulares. A exclusão não é aleatória; recai sobre grupos específicos que sofrem (e enfrentam) preconceito, discriminação e, por fim, exclusão.

Uma primeira reação à matriz cultural normativa e centralizadora foi o movimento feminista, que se deu em diversas áreas e consolidou conjuntos de pensamentos que defendem a igualdade de direitos entre homens e mulheres (YANNOULAS, 2007). Posteriormente, o movimento negro que, levando em consideração a longa duração dos processos coloniais escravocratas e as especificidades dos debates e controvérsias atuais, marcou as abordagens e enfrentamento das hierarquias étnico-raciais excludentes, tentando reconfigurá-las. Numa cronologia didática, juntam-se aos dois movimentos o ambientalista, a (centenária) luta do homem do campo, a atualmente reconhecida luta dos povos indígenas, os movimentos de legitimação da liberdade de orientação sexual e outros que agrupam as vozes dos movimentos sociais.

A SEEDF reestrutura seu Currículo de Educação Básica partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade. Existe, então, a compreensão de que fenômenos sociais, tais como: discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, valorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos.

¹⁰ HENRIQUES, R. M. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão n.

807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 22/10/2013.

Para tratar das questões étnico-raciais na escola há que se observar o Estatuto dos Povos Indígenas, em seu artigo 180, inciso VI, que apresenta como princípio da educação escolar indígena “a garantia aos indígenas de acesso a todas as formas de conhecimento, de modo a assegurar-lhes a defesa de seus interesses e a participação na vida nacional em igualdade de condições, como povos etnicamente diferentes”. Assim, a política pública educacional indígena não se restringe ao reconhecimento das diferenças, mas à garantia da valorização de sua identidade étnico-cultural e dos direitos humanos de toda sua população, contribuindo para um tratamento específico e distinto de saberes construídos por esses povos, no decorrer da História do Brasil.

No que concerne à inclusão de negros na sociedade brasileira em geral, e na educação de forma mais específica, alguns conceitos podem auxiliarnos nesse debate. Termos como afro-brasileiro, antirracismo, etnocentrismo, xenofobia, entre outros precisam estar presentes e ser abordados no Currículo escolar, para que profissionais da educação e estudantes os compreendam e percebam a importância de sua presença na prática pedagógica.

O termo afro-brasileiro, por exemplo, é um adjetivo utilizado para referir-se a 50,7%³⁶ da população brasileira com ascendência parcial ou totalmente africana, que se autodeclararam pretos e pardos, leia-se, negros³⁷. Foi um termo construído a partir de uma calorosa discussão sobre quem representa efetivamente esse segmento populacional no Brasil, principalmente depois dos posicionamentos oficiais em relação à reserva de vagas, pelo sistema de cotas, para negros e indígenas nas universidades. Também é fundante o entendimento de que o processo de exclusão da população negra brasileira passa pela “ideologia do branqueamento”³⁸ (DOMINGUES, 2002), que foi uma ideologia com grande aceitação pelas elites brasileiras até a década de 1930. A ideia central era transformar o Brasil, que era negro e mestiço, em um país branco.

A questão de gênero a ser trabalhada em sala de aula deve começar pelo entendimento de como esse conceito ganhou contornos políticos. O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à ideia da essência, recusando qualquer explicação pautada no determinismo biológico que pudesse explicitar comportamento de homens e mulheres, empreendendo, dessa forma, uma visão naturalista, universal e imutável do comportamento. Tal determinismo serviu para justificar as desigualdades entre homens e mulheres, a partir de suas diferenças físicas. O sexo é atribuído ao biológico, enquanto o gênero é uma construção social e histórica. A noção de gênero aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino (LOURO, 1997 e BRAGA, 2007).

Assim, se as relações entre homens e mulheres são um fenômeno de ordem cultural, podem ser transformadas, sendo fundamental o papel da educação nesse sentido. Por meio da educação, podem ser construídos valores, compreensões e regras de comportamento em relação ao conceito de gênero e do que venha a ser mulher ou homem em uma sociedade, de forma a desconstruir as hierarquias historicamente constituídas. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em desigualdades, sem que estas sejam ponto de partida para as discriminações e violências.

³⁶ Censo do IBGE 2010.

³⁷ - Com base nos estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, as pessoas que se autodeclararam pretas e pardas fazem parte de categorias que apresentam dados sociais aproximados, daí serem denominadas negras.

³⁸ 13 - Scielo (Estudo afro-asiático, v. 24, n. 3, Rio de Janeiro, 2002) Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-546X2002000300006&script=sci_arttext>, Acesso em: 16 out. 2013.

A escola apresenta-se como um espaço propício para tratar dessas questões, não como verdades absolutas, mas que possibilitem aos estudantes “[...] compreenderem as implicações éticas e políticas de diferentes posições sobre o tema e construam sua própria opinião nesse debate. [...] A ideia de que educação não é doutrinação talvez valha aqui mais do que em qualquer outro campo, pois estaremos lidando com valores sociais muito arraigados e fundamentais” (BRASIL, 2009, p. 14).

Pensar uma educação para a diversidade significa, na prática:

- Reconhecer a existência da exclusão no ambiente escolar.*
- Buscar permanentemente a reflexão a respeito dessa exclusão.*
- Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória.*
- Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo.*
- Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira.*

O trabalho concomitante com as questões de gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais e educação patrimonial é oportuno e necessário, pois na vida cotidiana e na história das sociedades ocidentais essas questões estão imbricadas, necessitando de uma abordagem conjunta. Nesse sentido, ao se sobrepor as diferentes desigualdades, acabam por serem reforçadas, formando um universo de subcidadãos e subcidadãs.

ANEXO III EMENTA DO CURSO ESTRUTURANTE

**SECRETARIA DE ESTADO DE
EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DOS PROFISSIONAIS
DA EDUCAÇÃO**

Curso - Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos: desafios para a Educação do Século XXI.

Objetivo do Curso

O curso se fundamenta na perspectiva transversal da Diversidade, da Sustentabilidade e dos Direitos Humanos. Tem por objetivo possibilitar debates sobre a exclusão de grupos historicamente marginalizados da escola e a elaboração de ações capazes de enfrentar o preconceito, a discriminação e a violência no âmbito escolar.

Justificativa

A escola é uma instituição social formada por sujeitos concretos, histórica e culturalmente inseridos, que estabelecem no cotidiano escolar relações com outros tantos sujeitos com distintas histórias e culturas. Entre acordos, tensões e conflitos, a escola é também espaço de (des) construção de novas práticas sociais, de revisão crítica das injustiças sociais e de valores discriminatórios.

Dessa forma, inserir a escola no debate sobre a diversidade, inclusão e cidadania é colocá-la diante do desafio de escutar os silêncios, o não dito ou negado, é pensá-la como um espaço de construção de novos olhares sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre a relação entre elas.

Tendo como referência o currículo da Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal, torna-se necessário verificar se nossas práticas, discursos e recursos pedagógicos contribuem para o fim ou a perpetuação das desigualdades e da opressão, tão presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, vê-se como fundamentais os investimentos em formação inicial e continuada de educadores/as, uma vez que a anteriormente oferecida não contemplava conteúdos que os/as preparasse para esse debate. Tal lacuna dificulta a adoção de uma visão positiva sobre o outro, que passa a ser percebido como diferente, desigual, inferior ou anormal.

Partindo, pois, do fato de vermos a escola como um espaço de conflitos, tensões e sobretudo de construção de novas interpretações, de revisões e posturas, de produção de significados fundamentados no direito de uma vida justa e no reconhecimento das inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo, é que o Núcleo de Diversidade e Educação Inclusiva da EAPE propõe o Curso **“Diversidade, Inclusão e Direitos Humanos: Desafios para a Educação do Século XXI”**.

Organização do curso

O curso se organizará a partir dos seguintes módulos:

Módulo Introdutório – Pedagogia da Diferença: conceituando as diversidades (3 encontros).

- Educação em e para Direitos Humanos, convivência escolar e cidadania ativa (3 encontros).
- Educação Ambiental no Currículo em Movimento: Sustentabilidade e Contradições (3 encontros).
- Educação do Campo: Cultivando diversidades e fortalecendo identidades (3 encontros).
- O muro ruiu! O direito à educação das pessoas com deficiência (3 encontros)
- Gênero e Diversidade Sexual: construções históricas ou fundamentos biológicos? (3 encontros).
- “O teu cabelo não nega”: questão étnico-racial no Brasil (3 encontros).

Carga horária – 180 Horas/aula

- 81 horas/aula diretas
- 57 horas/aula indiretas (leitura e produção de textos, elaboração do Plano de Ação Interventiva).
- 42 horas/aula de AVA

Avaliação

O cursista deverá elaborar e realizar ao longo do curso um Plano de Ação Interventiva que será socializado com a turma nas Rodas de Conversa, ao final do curso.

Requisitos para a certificação no Curso:

- Mínimo de 75% de frequência (máximo de 07 faltas **devidamente justificadas**).
- Apresentação do Plano de Ação Interventiva (Rodas de Conversa) e entrega do mesmo no AVA.
- Participação nas atividades propostas do AVA: período de ambientação e postagem qualificada nos fóruns.

ANEXO IV EMENTA DO CURSO “CINE DIVERSIDADE” E MATERIAL ENTREGUE NO CURSO



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

11/08/2015



Cine Diversidade

Período Letivo: 02/2015

Carga Horária: 60 horas

- 39 horas diretas (13 encontros)
- 21 horas indiretas

Objetivo do curso

Promover, a partir da apreciação de filmes e leitura/discussão de textos, a reflexão e o debate acerca da temática **Gênero e Diversidade Sexual**, com vistas a subsidiar os(as) profissionais da Educação no enfrentamento à discriminação e violência misógina e homolebotransfóbica que gera desigualdade de direitos, falta de acesso, inclusão e permanência de sujeitos sexodiversos na escola.

Horas indiretas

*LGBT (Lésbica não abarca todo mundo)
Lutas fora da ordem estabelecida
socialmente.*

- Participação e postagem de uma notícia semanal no grupo Gênero e Diversidade Sexual - EAPE (Facebook), de acordo com o tema trabalhado na semana (montaremos um cronograma para esta atividade).

Avaliação

- Participação respeitosa nos debates.
- Pontualidade para as sessões.
- Entrega de Carta de Aprendizagem ao final do curso.

Faltas

- O(a) cursista poderá faltar 25% das aulas, ou seja, 3 (três) encontros, desde que apresente justificativa assinada pela chefia imediata (LTS, reunião, coordenação, abono). Não trazer atestado para a EAPE, pois esta aceita apenas a declaração da chefia.

Professoras formadoras

Cronograma

DATA	TEMA
11/08	Aula 01 - Apresentação do curso
18/08	Aula 02 - Mulheres e sociedade
25/08	Aula 03 - Mulheres trans
01/09	Aula 04 - Mulheres negras
08/09	Não haverá aula - Seminário desfazendo Gênero
15/09	SEMANA DA DIVERSIDADE
22/09	Aula 05 - Sororidade
29/09	Aula 06 - Parto humanizado: combatendo a violência de gênero, empoderando mulheres
06/10	Aula 07 - Violência de gênero
13/10	Não haverá aula - Semana da criança
20/10	Aula 08 - Diversidade sexual: um arco iris muito além dos 50 tons de cinza
27/10	Aula 09 - Será que "na minha época não tinha isso"?
03/11	Aula 10 - A violência dentro e fora do armário <i>Homens e transbi fóbica</i>
⊕ 10/11	Aula 11 - A escola colorida
⊕ 17/11	Aula 12 - Tema/Filme a escolher
24/11	Aula 13 - Avaliação/Encerramento do curso

Horário das aulas

- Os encontros começarão pontualmente às 08:30 (matutino) e 14:00 (vespertino) com exibição dos filmes seguida de apresentação (conceitos) e debate.
- Conforme estipulado pela EAPE, a duração do encontro é de 3 horas, e a lista de presença será passada nos últimos 15 minutos.

18 de Agosto de 2015



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Cine Diversidade
Aula 02 - Mulheres e sociedade

Filme: Thelma e Louise (1991)
Diretor: Ridley Scott
<p>Sinopse</p> <p>Thelma e Louise é um dos poucos filmes do cinema que realmente retratam a mulher da maneira que merecem: livres, aventureiras e, sobretudo, leais à sua própria causa. Sem sombras de dúvida, esse é um grande trabalho de Ridley Scott, que, em parceria com as duas grandes atrizes principais desse longa, compôs uma pequena pérola do cinema. Thelma é uma dona de casa submissa aos despropósitos maritais. Louise é uma garçonete que implica com o jeito com o qual Thelma vive sua vida. Um dia, elas combinam de sair para passar dois dias fora - pescando e se divertindo. No entanto, um acontecimento inusitado faz com que elas cometam um crime e rapidamente se tornam fugitivas procuradas, com direito a inclusão do FBI na investigação e perseguições policiais.</p> <p>A história do filme poderia facilmente fazer o espectador pensar que se trata de uma aventureira boba - e a sinopse até pode fazer parecer com que seja mesmo -, mas o filme se mostra um excelente road-movie, com excelente mistura de elementos dramáticos, policiais e aventureiros. O grande acerto dessa obra é não se preocupar em criar situações que nos façam julgar as personagens, mas sim compreendê-las na totalidade de seus atos, quase sempre libertários. O tema principal do filme não é as aventuras pelas quais passam as personagens. O foco se mantém na transformação pela qual passam Thelma e Louise ao longo do filme e no quanto são capazes de conhecer-se através dos perigos que encontram. As duas levam vidas comuns e sem grandes perspectivas, até que têm a oportunidade de se tornarem realmente livres, sem receios e sem arrependimentos. E o grande charme do filme é mostrar isso com delicadeza e segurança, sem fazer com que nós nos sintamos em dúvida em relação ao comportamento dos personagens - elas são mulheres de posicionamento firme e, embora impulsivas, vêem nisso a chance de serem elas mesmas. [SPOILER] O final do filme apenas prova o quão verdadeiro é o que eu digo: dada as circunstâncias, as personagens optam pelo ato libertário, uma vez que a morte é a prova de que elas realmente estão em paz consigo mesmas e que, sobretudo, elas são livres o suficiente para fazer essa escolha e ainda ser felizes com ela. [FIM DO SPOILER]</p> <p>Fonte: http://literarioecinegrafico.blogspot.com.br/2010/12/thelma-e-louise.html</p>
<p>Filmes relacionados: A excêntrica família de Antônia (1995); As horas (2001); Valente (2012). <i>todo sobre minha mãe / volver.</i></p>
<p>Livros relacionados: A bolsa amarela (Lygia Bojunga - infantil); Acompanhando meu pincel (Dulari Devi, Gita Wolf - infantil); Um outro país para Azzi (Sara Garland - infantil); Eloisa e os bichos (Jairo Buitrago - infantil); O segundo sexo (Simone de Beauvoir)</p>
<p>Anotações</p>

25/08/2015



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Cine Diversidade
Aula 03 - Mulher pode ter pênis!

Filme: Meu amigo Cláudia (Brasil, 2013)
Diretor: Dácio Pinheiro
<p>Sinopse</p> <p>O longa conta a história de Cláudia Wonder, uma eclética travesti que trabalhou como atriz, cantora e performer nos anos 70 e 80, tendo feito muito barulho no cenário underground de São Paulo. Ela também ficou marcada pelo importante trabalho como ativista na luta pelos direitos de LGBT's.</p> <p>Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-221727/</p>
<p>Filmes relacionados: Trans América (2005); A pele que habito (2011); Priscila - A rainha do deserto (1994); Meninos não choram (1999); Cássia Eller (2014). <i>Uma nova amiga</i></p>
<p>Livros relacionados: Grande Sertão: Veredas (João Guimarães Rosa); Orlando (Virginia Woolf); Gênero, sexualidade e educação - Uma perspectiva pós-estruturalista (Guacira Lopes Louro); Ceci e o vestido do Max (Thierry Lenain - infantil); A história de Júlia e sua sombra de menino (Christian Bruel e Anne Galland - infantil); Tuda - Uma história de identidade (Flávio Brebis - infantil).</p>
<p>Anotações</p>

01/09/2015 (Aula 04)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Cine Diversidade
Aula 04 - Mulheres negras

Filme: Preciosa - Uma história de esperança (EUA, 2009)
Diretor: Lee Daniels
<p>Sinopse</p> <p>1987, Nova York, bairro do Harlem. Claireece "Preciosa" Jones (Gabourey Sidibe) é uma adolescente de 16 anos que sofre uma série de violências durante sua juventude. Violentada pelo pai (Rodney Jackson) e abusada pela mãe (Mo'Nique), ela cresce irritada e sem qualquer tipo de amor. O fato de ser pobre e gorda piora a sua situação de exclusão. Além disto, Preciosa tem um filho apelidado de "Mongo", por ser portador de síndrome de Down, que está sob os cuidados da avó. Quando engravida pela segunda vez, Preciosa é suspensa da escola. A sra. Lichtenstein (Nealla Gordon) consegue para ela uma escola alternativa, que possa ajudá-la a melhor lidar com sua vida. Lá Preciosa encontra um meio de fugir de sua existência traumática, se refugiando em sua imaginação.</p> <p>Fonte: http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132242/</p>
<p>Filmes relacionados: Ma vie en rose (Bélgica, 1997); Hoje eu quero voltar sozinho (Brasil, 2014); A mira na escola (Brasil, 2012); Vista minha pele (Brasil, 2004); Entre os muros da escola (França, 2008); A onda (Alemanha, 2009); Tomboy (Belgica, 2012).</p>
<p>Livros relacionados: Gênero, sexualidade e educação (Guacira Louro); Currículo em movimento - Pressupostos Teóricos (SEDF, 2014); PCN's - Orientação Sexual (Brasil, 1998).</p>
Anotações

22/09/2015 (Aula 05)



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Cine Diversidade
Aula 05 - Sororidade

Filme: Bagdad Café (Alemanha/EUA, 1987)
Diretor: Percy Adlon
<p>Sinopse</p> <p>Numa estrada localizada no meio do deserto de Mojave, entre Las Vegas e a Disneylândia, encontra-se um lugar estranho chamado Bagdad Café, misto de lanchonete e hospedaria. É lá que vai parar a alemã Jasmin, depois de discutir com o marido. Inicialmente, ela desperta suspeitas na dona do local, a geniosa Brenda. Mas, aos poucos, vai conquistando a simpatia dos clientes e dos hóspedes do Bagdad Café, como Debby, misteriosa mulher que faz tatuagens, e Rudy Cox, ex-ator de Hollywood e pintor em crise. Com o tempo, Jasmin e Brenda aprofundam a amizade e juntas transformam-se a si mesmas e ao Bagdad Café, que se torna um lugar mágico, pleno de amorosidade e onde cada um pode ser feliz à sua maneira.</p> <p>Fonte: http://www.cineplayers.com/filme/bagdad-cafe/2825 (com adaptações).</p>
<p>Filmes relacionados: Malévola (2014); Frozen (2012); Valente (2012); Thelma e Louise (1991); Filhas do vento (2005); As Horas (2003); O sorriso de Monalisa (2002); Tudo sobre minha mãe (1999). tomates verdes fritos</p>
<p>Livros relacionados: Mulheres de Cabul (Harriet Logan); As boas mulheres da China (Xinran); As meninas (Lygia Fagundes Telles).</p>
<p>Anotações</p>

29 de Setembro 2015



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Cine Diversidade
**Aula 06 - Parto humanizado: combatendo a violência de gênero,
empoderando mulheres.**

Filme: O renascimento do parto
Diretor: Eduardo Chauvet
<p>Sinopse</p> <p>O filme "O Renascimento do Parto" retrata a grave realidade obstétrica mundial e sobretudo brasileira, que se caracteriza por um número alarmante de cesarianas ou de partos com intervenções traumáticas e desnecessárias, em contraponto com o que é sabido e recomendado hoje pela ciência. Tal situação apresenta sérias conseqüências perinatais, psicológicas, sociais, antropológicas e financeiras. Através dos relatos de alguns dos maiores especialistas na área e das mais recentes descobertas científicas, questiona-se o modelo obstétrico atual, promove-se uma reflexão acerca do novo paradigma do século XXI e sobre o futuro de uma civilização nascida sem os chamados "hormônios do amor", liberados apenas em condições específicas de trabalho de parto.</p> <p>Fonte: http://www.orenascimentoadoparto.com.br</p>
<p>Filmes relacionados: A cor púrpura (1985); A letra escarlate (1995); Acorda, Raimundo, acorda (1990); Se eu fosse você 1 (2009); Era uma vez uma outra Maria (2006); A dor além do parto (2013); Violência obstétrica: a voz das brasileiras (2012); Le premier cri (O primeiro grito) - 2007; Microbirth (2014); Clandestinas (2014); Meninos não choram (1999).</p>
<p>Livros relacionados: Nascer Sorrindo (Frederick Leboyer); O renascimento do parto (Michol Odent); A mulher no corpo: uma análise cultural da reprodução (Emily Martin); Eu sou Malala (Malala Yousafzai e Christina Lamb); A bela adormecida (Charles Perrault); A bela desadormecida (Francis Minbars); A diaba e sua filha (Marie Ndiaye); A esperança é uma menina que vende frutas (Amrita Das); A Cinderela mudou de ideia (Myriam Sierra e Nunila Lopez).</p>
<p>Anotações</p>

17 de Novembro de 2015



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Cine Diversidade
Aula 07 - Diversidade sexual

Filme: Elvis e Madona (Brasil, 2010)
Diretor: Marcelo Laffitte
<p>Síntese</p> <p>"ELVIS & MADONA conta a história de Madona, uma travesti que ganha a vida como cabeleireira num salão em Copacabana. Depois de anos de luta para realizar um grande show em homenagem ao Teatro Rebolado, Madona tem o seu dinheiro roubado pelo amante João Tripé, jogador que atua como traficante na cidade. Enquanto pensa numa estratégia para conseguir resgatar a quantia roubada, Madona conhece Elvis, entregadora de pizza, cujo sonho é tornar-se uma fotógrafa de jornal. Com a atração imediata que sentem uma pela outra, Elvis e Madona se apaixonam e decidem viver uma relação intensa e fora dos padrões comuns, enfrentando todos os preconceitos e dificuldades impostos."</p> <p>Fonte: https://premiomexibox.com/movie/3 (com adaptações)</p>
<p>Filmes relacionados: Kinsey - Vamos falar sobre sexo (EUA, 2004); Beleza Americana (EUA, 1999); Felizes juntos (Hong Kong, 1999); Madame Satã (Brasil, 2002); O segredo de Brokeback Mountain (EUA, 2005).</p>
<p>Livros relacionados: História da sexualidade - A vontade de saber, O uso dos prazeres, O cuidado de si (Michel Foucault); O corpo educado (Guacira Lopes Louro).</p>
<p>Anotações</p>



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Cine Diversidade
Aula 08 - Será que na minha época não tinha isso?

Filme: <i>Aimée e Jaguar</i> (Alemanha, 1999)
Diretor: Marx Faberbock
<p>Sinopse</p> <p>Aos 29 anos, Elisabeth Wust é uma típica dona de casa alemã. Casaca com um funcionário do governo, tem quatro filhos pequenos e uma rotina de classe média. Com 21 anos de idade, Felice Schlegel é o oposto de Lilly: culta, segura e refinada, um símbolo de mulher independente. Estamos em Berlim, em 1942, o chanceler é Adolf Hitler, e Felice, judia, está na clandestinidade para tentar sobreviver. Apesar de tudo, as duas mulheres se apaixonam, tendo como trilha sonora marchas militares, num cenário de bombardeios. 'Aimée & Jaguar', como passaram a se chamar, conta a história de amor entre as duas mulheres.</p> <p>Fonte: http://www.livrariacultura.com.br/p/aimée-jaguar-273148 (com adaptações)</p>
<p>Filmes relacionados: <i>Desejo proibido</i> (EUA, 2000); <i>O jogo da imitação</i> (EUA, 2014); <i>Tatuagem</i> (Brasil, 2013); <i>Milk</i> (EUA, 2008); <i>O diário secreto da senhorita Anne Lister</i> (Inglaterra, 2010); <i>Toda forma de amor</i> (EUA, 2010); <i>Clube de compra Dallas</i> (EUA, 2013); <i>Meu amigo Claudia</i> (Brasil, 2013).</p>
<p>Livros relacionados: <i>Homofobia - História e crítica de um preconceito</i> (Daniel Borillo); <i>Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud</i> (Thomas Laqueur); <i>O Banquete</i> (Platão).</p>
<p>Anotações</p>



GOVLRNO DO DISTR TO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Cine Diversidade
Aula 09 - A violência dentro e fora do armário

Filme: Orações para Bobby (EUA, 2009)
Diretor: Russell Mulcahy
<p>Sinopse</p> <p>"Orações para Bobby" é um dos principais filmes de 2009 sobre o drama de ser gay na adolescência. Quem viu (homossexual ou hétero) costuma se emocionar e até chorar. Um jovem se suicida após se sentir rejeitado pela mãe religiosa. A morte provoca um terremoto na família conservadora, e a história fica mais interessante com os desdobramentos: os parentes ficam se remoendo de culpa até encontrarem um caminho mais digno de superar o trauma. Baseada em fatos reais, a produção é inspirada no livro "Prayers for Bobby: A Mother's Coming to Terms with the Suicide of Her Gay Son", de Leroy Aarons, sem lançamento em português. O filme foi exibido apenas na TV norte-americana, no canal Lifetime, que pode ser considerado um canal para donas de-casa.</p> <p>Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/658641-baseado-em-livro-oracoes-para-bobby-leva-gays-e-heteros-ao-choro.shtml</p>
<p>Filmes relacionados: Meninos não choram (EUA, 2000); Filadélfia (EUA, 1993); Milk (EUA, 2008); Praia do futuro (Brasil, 2014); C.R.A.Z.Y - Loucos de amor (Canadá, 2005); A excêntrica família de Antônia (Holanda, 1995); La mala educación (Espanha, 2004).</p>
<p>Livros relacionados: Homofobia - História e crítica de um preconceito (Daniel Borillo); História da sexualidade (Michel Foucault); História da loucura (Michel Foucault).</p>
<p>Anotações</p>

ANEXO V ENTREVISTAS SEMI-ESTRURADAS ORGANIZADAS POR DATA DE REALIZAÇÃO

ENTREVISTA ROSALÍA- CONCEDIDA DIA 9 DE MARÇO DE 2016, QUARTA-FEIRA, ÀS 16H09 NA EAPE

Carol- Eu queria que você se apresentasse, falasse um pouquinho de você.

Rosalía - Da minha história enquanto professora ou da minha história enquanto pessoa?

Carol- O que você quiser, como você quiser se apresentar (risos da entrevistada ao fundo)

Rosalía - Bem, meu nome é Rosalía, sou professora há, 2016, treze? Vai fazer treze anos, treze anos agora, eu entrei em abril de 2003, é eu morava em frente à Escola Normal e eu acho que basicamente por isso, por eu estar em frente à Escola Normal de Taguatinga eu acabei optando por fazer o magistério. Nunca quis ser professora, embora eu ache que eu seja uma professora ótima (com ênfase), porque quando eu tava na escola lá a professora falava assim “ai, o que que vocês querem ser quando crescer” e eu ouvia os coleguinha respondendo “ai, eu quero ser professor” e eu pensava “credo!” hahahaha e aí eu morava em frente à Escola Normal e aí eu sabia que existia essa escola que formava professora, na época era em Nível Médio, né? E como a minha família era muito carente quando eu cheguei ao final da, do, da oitava série, eu resolvi, eu resolvi não, eu percebi que eu teria que fazer como ensino médio algo que me desse trabalho, que eu saberia que, eu sabia que ao completar 18 anos eu teria que trabalhar, então não tinha possibilidade de meus pais, embora eu quisesse muito fazer faculdade, não existia a possibilidade de meus pais pagarem, não tem, de me sustentarem após os 18 anos de idade, aí eu pensei “o que que eu posso fazer? Eu posso dar aula, né? Vou fazer Escola Normal.” Aí eu fiz a prova, né, pra entrar na Escola Normal, entrei, tinha uma prova de seleção, passei, passei bem e tudo, e aí eu fiz a escola normal e acabou que eu me dei muito bem na Escola Normal, eu sempre fui uma das melhores alunas, mas sempre negando isso de ser professora, sabe? E aí eu percebi que, que a partir do momento que eu passei a exercer essa coisa de ser professora, depois de uns 5 anos que eu entrei na Secretaria de Educação, eu percebi que isso vinha muito dos discursos das pessoas que falavam “ih, você vai ser professora, ixi, tadinha, vai passar fome” hahaha aí, eu, eu resolvi, eu resolvi na minha cabeça isso, de que não tinha problema nenhum eu ser professora, olha só, recalque total, saí do armário, pra mim foi mais difícil sair do armário enquanto professora do que enquanto lésbica, porque é muito difícil falar que é professor, o povo te olha com dó mesmo, assim, é verdade hahaha e aí eu terminei o Normal passei no concurso, no concurso não, eu passei na UnB³⁹ para Agronomia. Eu na verdade eu queria Biologia, eu queria dar aula de Biologia.

Carol- Então já tava resolvido que você queria ser professora?

Rosalía - É, é, eu sabia que eu queria dar aula, eu sabia dar aula de Biologia, trabalhar com pesquisa, com plantas, eu gostava dessa parte de plantas e aí como minha nota no vestibular, no simulado tinha dado abaixo da nota de Biologia eu pensei “ah, vou fazer agronomia” que eu

³⁹ Refere-se ao vestibular da Universidade de Brasília (UnB).

preciso também, precisava resolver isso na minha vida, eu fui muito pragmática sempre, precisava resolver isso na minha vida, aí entrei pra Agronomia que era mais fácil de entrar, um curso extremamente machista que eu sofri do início até o fim, né, aqueles meninos que usam aqueles cinturão de lata de Nescau, né, assim, aquelas camisas xadrez extremamente machistas, extremamente, na época, também além de um curso extremamente machista um curso extremamente patriarcal, ruralista, é, do agronegócio, tudo de ruim e eu sempre com as minhas ideias libertárias, né, coitada de mim, só sofri. Aí consegui me formar na Agronomia e no meio da Agronomia eu passei no concurso da Secretaria de Educação para professora de primeira a quarta série que era o que me habilitavam né, o ensino médio, a Escola Normal, e aí eu fui para uma escola na Samambaia dei aula lá 6 meses, mas tava muito difícil conciliar uma graduação no diurno e dar aula no diurno, tava praticamente impossível, eu não queria me formar. Como sair da Agronomia não me passava pela cabeça, embora hoje eu ache que eu devesse ter feito isso, ter saído e feito Pedagogia que eu teria sido muito mais feliz, é, aí eu resolvi tentar dar, trabalhar na parte burocrática da Secretaria de Educação e consegui ir trabalhar na parte Burocrática da Secretaria de Educação, que não tinha na a ver com Educação, né, era calcular o pagamento das professoras e assistentes e tudo, aí eu fiquei lá 5 anos, mas era bom porque era do lado da UnB e o horário era flexível, né, não tinha uma turma de 40 pessoas me esperando e eu tinha que estar lá 7h15, então eu chegava, sentava no meu computador, fazia meu trabalho e tava tudo certo e nisso eu tive paz de espírito para terminar a Agronomia, com muita dificuldade. Depois da Agronomia eu entrei no Mestrado, porque eu me interessei ao longo do curso pelas questões ambientais, né, e aí tinha esse projeto de verificação de gases de efeito estufa na Agropecuária, que era em parceria com a EMBRAPA e aí o meu professor que me orientou no meu Trabalho de Conclusão de Curso ele me chamou para trabalhar, pra fazer esse, pra participar desse projeto, aí eu falei “ah, vou tentar esse mestrado” acabou que eu passei, não sei como passei. Eu fui passando na minha vida, auto estima zero, não é? Hahaha “Ah, não vou passar não, vou fazer só pra frescar” aí passa e eu passo e aí fui e entrei no mestrado tive vários problemas durante o mestrado e consegui terminar o mestrado também, apesar de tudo, apesar de inclusive ter sido jubilada no mestrado e meu coordenador de curso do mestrado ter ido com a minha pastinha de documentação, porque eu fiquei com depressão, porque minha mãe teve câncer, enfim, todas as coisas ruins que acontecem em um mestrado, e aí eu consegui ser reintegrada ao mestrado e terminei o mestrado. Defendi e deu tudo certo. Nisso que eu terminei o mestrado eu decidi que eu ia que eu não ia voltar mais para a parte burocrática da Secretaria de Educação, eu não tinha mais a menor condição de mexer com trabalho que uma máquina poderia fazer, sabe, eu precisava de algo que me desse um pensamento, e aí eu fui trabalhar na, com educação ambiental, já que o meu mestrado tinha sido em educação ambiental, para a Escola da Natureza, eu trabalhei lá durante 2 ou 3 anos e foi bem legal, eu trabalhava com educação ambiental com crianças, era muito bom, era muito tranquilo, era ao ar livre, era com crianças, ou seja, era o panorama perfeito. Agrônoma, eu fazia plantaçõezinhas com as crianças, cuidava da hortinha, aiiii, que delícia! Só que aí eu tive problemas com a Diretora de lá que era muito autoritária, né, e aí eu sempre falei as coisas muito claramente nas reuniões e aí, obviamente isso não agradou a ela e no final do ano ela aproveitou uma deixa de devolução, que eu era *ex officio*, não sei se você sabe o que é isso (Respondi: não) quando você tá na escola, mas você não é da escola, você tá emprestada pra escola, aí a diretora pode te devolver ou não ao final do ano, e aí ela me devolveu, a mim e a outras professoras que estavam questionando

a gestão dela. Aí eu saí de lá e fui para uma escola de Zona Rural que se chama ASPALHA que é uma escola fofíssima no Lago Norte de crianças incríveis, nem parece que são de Brasília, assim, nem parece que são da cidade, crianças que você fala “atenção, crianças, vamos começar a aula” elas param, prestam atenção à aula, assim, sabe? Parece que você voltou no tempo, no tempo em que as pessoas se ouviam. Aí eu fiquei lá 3 meses até que eu fui, eu fiz a prova de seleção aqui da EAPE e fui chamada para trabalhar na EAPE, na EAPE eu vim para trabalhar com Educação Ambiental, junto com a professora Emília também. Fiquei trabalhando com Educação Ambiental em 2012 e 2013 e aí ao final de 2013 como a minha postura de militante do movimento feminista, é, como lésbica assumida e tudo, sempre foi muito claro isso, meus posicionamentos políticos, o meu chefe da época o Ariel me chamou pra, pra fazer um curso junto com ele, porque não tinha curso nessa área aqui, sabe, de gênero, aí eu falei “

tudo bem, vamos lá, vamos fazer um curso bacana, que, que as pessoas sejam atraídas por ser um curso agradável, leve, gostoso, que não seja pesado, que não seja muito cheio de conteúdo e tudo, sabe, vamos fazer algo com cinema?!” “Vamos!”. Aí a gente aplicou uma primeira versão aqui interna para os formadores aqui da EAPE, foi muito bom, foi muito legal, e acabou que eu fui sugada para essa área de gênero e sexualidade, né, apesar de não ter formação é, uma formação formal, né, uma, um mestrado nessa área ou uma graduação, de fato não tem nada a ver uma coisa com a outra, mas deu muito certo, porque eu tenho a vivência, né, eu tenho essa vivência e tô nessa discussão, nos grupos, nos, na militância mesmo desde os 20 anos de idade, então, eu tava meio insegura no, a princípio, por causa disso, né, mas depois eu quietei com relação a isso. Mais ou menos. Hahaha E aí agora começando a trabalhar com Direitos Humanos, né, participando desse Núcleo de Diversidade, percebendo os Direitos Humanos, não só com relação a gênero e sexualidade, mas principalmente, obviamente, mas com relação a outras coisas também eu senti necessidade de trabalhar com, de ter um conhecimento da área de Humanas, que meu conhecimento é absolutamente técnico, né, minha formação, Educação Formal, foi técnica, né, e aí tentei a Museologia, a Museologia em 2013 eu fiz o vestibular, passei, mas não deu certo, porque Museologia é muito, é uma ciência muito nova, muito sem referencial teórico, fraca e na UnB então, é mais fraco ainda. E aí eu desisti da Museologia e tentei no ano passado o Direito, né, que eu achei que para a área dos Direitos Humanos seria legal e passei também e tô começando. Vamos ver se vai ser bom. E estamos aqui agora continuando com o Cine Diversidade dentro de todas essas problemáticas, situações difíceis que a gente se encontra no nível local, no nível Estadual, no nível Federal a gente continua, né. Não sei até quando, até, é assim, um dia de cada vez, é aquilo que eu te falei é um dia de cada vez, vou ofertar nesse semestre, mas não sei se no próximo vou ofertar, porque eu realmente estou muito cansada dessa, de dar murro em ponta de faca, embora eu saiba que tem, que tá causando um burburinho na Secretaria de Educação esse trabalho que a gente faz, que é reconhecido, que já foi um trabalho citado por várias pessoas, pesquisadoras, é uma coisa que chama atenção, pela Deputada Federal Érika Kokay ela citou nosso trabalho o Jean Wyllys (Deputado Federal) todo mundo que é da área conhece aqui no Distrito Federal, sabe? Conhece o nosso trabalho, sabe que é um trabalho legal, principalmente pelas professoras que saem daqui

completamente, assim, encantadas com o curso, é lindo de ver, mas apesar disso tudo e por essas pessoas a gente continua, mas não sabe até quando. É isso.

Carol- E, sobre o Currículo em Movimento, você participou, participou da construção?

Rosalía- Participei, eu preciso que você me faça as perguntas, porque eu não lembro das perguntas.

Carol- Não, não tem problema.

Rosalía - O currículo em Movimento, em geral eu sou uma pessoa bem desplugada, assim, dessas discussões da área de Educação. Desplugada, assim, eu tô sabendo o que tá acontecendo, mas eu não me aprofundo, porque eu tenho muita pouca paciência pra pra pras discussões de Educação que são intermináveis (prolonga a fala) e, assim, você discute discute discute finaliza o ano, tem o momento catártico e você volta o ano seguinte e tem que recomeçar tudo do zero como se não tivesse discutido nada no ano anterior “pera aí, a gente discutiu, a gente já construiu isso, isso já tá posto. ” Então eu tenho uma certa preguiça dessa dessa dessa falta de celeridade mesmo dessa objetividade e tal, mesmo porque minha cabeça tenha sido moldada na, numa engenharia, sabe? Mas eu estava sabendo do currículo tudo e aí quando a gente retornou eu estava sabendo que tava tendo esse movimento, não acompanhei todas as reuniões, mas sabia que tava tendo um movimento em rede, em 2012, eu estava sabendo, disso, que tava tendo esse movimento de discussão nas regionais com plenária, com rodas de conversa, tava tudo sendo muito discutido, sabia que tava, mas não estava participando ativamente. E aí, quando eu retornei em 2013, retornei das férias, é, a gente descobriu que a gente ia trabalhar com currículo e que ninguém na EAPE ia dar, ia ofertar cursos práticos, práticos não, específicos, que a gente aquele ano de 2013 a gente só ia dar cursos sobre currículo. Então um currículo que iria, que tava sendo construído de uma forma absolutamente democrática, que pregava e que prega isso, a construção dialógica, democrática, nos foi enfiado goela a baixo para dar, nos foi enfiado goela a baixo para (Carol- Isso eu não sabia) para dar esse curso sobre currículo para a rede. Então a gente foi obrigado a dar esse curso, né, de uma forma bastante autoritária. E aí a gente voltou e a violência foi tão grande, assim, a violência simbólica, né? Que a gente retornou a gente já não fazia parte do mesmo grupo que fazíamos antes, então eu já não estava mais lotada na sala que eu que eu fazia antes, a minha mesa foi levada para outra sala e eu já estava pertencendo a outro grupo, olha que violento isso. E disseram para mim que eu teria que dar um curso durante o ano inteiro e que eu explicaria as vantagens do currículo em movimento para, faria um, um processo de convencimento mesmo, para as profissionais da educação e para os profissionais, professoras, principalmente as coordenadoras intermediárias e coordenadoras locais das escolas, um convencimento do quanto aquele currículo era maravilhoso. E ele é muito bom mesmo, mas olha só, você é forçado a “você vai vender o nosso produto a partir de agora, assim.” “Como assim?” Alguém chega para você e fala “olha só, a partir de agora você vai (ênfase) falar sobre o benefício da democracia na nossa sociedade, vai lá!” hahahaha “e cala a boca!” hahaha foi mais ou menos isso. E nos foi falado inclusive que “Quem não concordasse a porta da casa era serventia, a porta da saída era a serventia da casa” nestes termos hahahaha. E aí a gente, por isso que eu falo pra Emília hoje que, assim, que o que a gente tá vivendo é nada perto do que a gente já viveu, o povo tá muito espantado, mas a gente já viveu coisa pior

e em uma gestão democrática e popular inclusive. Era uma gestão democrática e popular. E aí, é, a EAPE tem esse problema de as pessoas que entram aqui são mini ditadoreszinhos, todo mundo que eu vi, assim, as pessoas não tem esse diálogo muito aberto e tudo. Teve um diretor que foi muito bom, um, mas os outros que eu presenciei, assim... Claro que devem ter tido outras pessoas maravilhosas, mas os que eu presenciei foram difíceis. E, aí a gente teve um curso de formação sobre esse currículo e foi aí que eu fui, não obrigada, mas aí eu tive que, já que a minha escola está dizendo que eu tenho que dar esse curso eu vou me aprofundar, aí eu aprofundei bastante nos conceitos teóricos, metodológicos, né, na, principalmente na teoria mesmo do currículo, o que que ele queria, como seria a nossa postura enquanto educador e educadora na Secretaria de Educação e o que que o currículo esperava da gente e o currículo era realmente muito bom, apesar de ter diversas falhas, ele me convenceu, apesar da violência inicial ele me convenceu e ele me convence até agora, apesar de ter várias coisas que precisam ser mudadas se você for comparar com outros currículos por aí ainda é um currículo muito *avant garde*, muito de vanguarda muito, um currículo que tem a palavra transfobia nele é muito, é muito distante da realidade que a gente conhece dos outros estados. E aí ele acabou me convencendo, o currículo mesmo acabou me convencendo, apesar de o método de terem colocado pra gente ter sido, ter sido não o melhor, mas o currículo era bom mesmo e eu acreditei nele e acredito e aí eu fui dar aula em Braslândia com as coordenadoras das escolas de Braslândia que também forma, tiveram sua participação no curso de forma compulsória, era obrigado, todas as coordenadoras foram obrigadas, todas as coordenadoras de todas as escolas foram obrigadas a fazer esse curso e aí eu fui dar aulas pra essas pessoas, eu fui obrigada a dar aula para pessoas que estavam lá obrigadas, ou seja, foi muito difícil no começo, muito complicado, as pessoas, assim, nada que seja assim, muito imposto as pessoas vão com muita felicidade. As pessoas querem ser mais ouvidas, existe um lado também de ter uma sobrecarga de trabalho na escola, ou de simplesmente a pessoa não tá a fim de ir “não tô a fim”. Mas, enfim, cada escola mandou uma representante seja da direção, seja coordenadora e tinha que mandar alguém e essas pessoas foram e nós começamos o currículo. E eram, foram aproximadamente 12 encontros ao longo do ano intercalados em, a cada 15 dias. Então a cada 15 dias, e eu ainda fui pra Braslândia, que ninguém queria, então me mandaram lá pra Braslândia, porque eu era nova de casa da EAPE, então eu fiquei um ano indo pra Braslândia. Tudo bem, Braslândia é um lugar legal, foi bacana, eu tinha carro na época, não teve grandes problemas não, e aí fizemos essas discussões e foi muito proveitoso. Teve, depois que eu quebrei o gelo dessas pessoas, embora algumas pessoas nunca tenham quebrado o gelo, foram irredutíveis e assistiram o curso, assim, arrastadas do início ao fim, a maioria das pessoas a partir do terceiro encontro elas se soltaram, assim, passou a mágoa de estarmos ali forçados, e fomos discutir e foi muito proveitoso, foi muito bom, é, tinha a questão dos tempos, né, que o currículo falava muito essa questão da flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem e o questionamento deles era muito bom mesmo era assim “como é que eu vou flexibilizar tempo e espaço se não tem espaço nem na minha sala de aula, pra eu, pra eu flexibilizar isso? Como é que eu vou flexibilizar tempo numa escola rural que não tem ônibus escolar para levar essas crianças?” então a, os questionamentos eram de ordem prática muito reais e eu “é, é isso mesmo, vou falar o que para uma professora que tá me dizendo isso, que tá, assim, com a realidade esfregando na minha cara?” Vou dizer “Nãooooo” por favor, né? A minha condição é muito privilegiada com relação à dela, só tenho a lamentar. Mas a gente refletiu muito sobre, sobre o posicionamento teórico,

sobre o posicionamento político que a prática educativa é realmente de fato. Isso não foi uma reflexão só dos cursistas, foi minha também, do quanto o nosso viés político ele foi, ele está na nossa fala, na nossa prática em sala de aula, o quanto a gente tá ali colocando um posicionamento com relação ao mundo, o que que a gente acha quando a gente acha que a gente é realmente o centro do saber, e a maioria dos professores em alguns momentos vai achar isso mesmo que “sou eu, eu tenho razão, cala a boca e escreve” escreve isso no quadro, sabe? Mas foi bom, foi bom porque a gente refletiu sobre isso, aprofundou, a gente leu o currículo do início ao fim, a gente discutiu sobre as questões metodológicas, metodológicas não, sobre as questões teóricas, Vygotsky, as teorias de aprendizagem, depois a gente discutiu sobre a diversidade na escola e foi uma aula muito boa, mesmo, depois sobre letramentos, letramento matemático, foi muito legal, assim, o currículo foi muito bacana esse curso, assim, pra mim foi muito enriquecedor, porque eu aprendi muito sobre ser professora, sobre posicionamento político enquanto educadora, sobre é, sobre essa educação mesmo de Paulo Freire que ele defende, né, que é essa coisa de você trabalhar na sua realidade com aquilo que você tem e respeitando a diversidade que tem, é isso aí. Ele que que fala “ a cabeça pensa aonde os pés pisam” e é isso mesmo, foi muito legal, assim, foi muito enriquecedor esse curso. E aí os coordenadores e as coordenadoras tinham essa aula comigo e eles iam pra escola e replicavam essa aula na escola, então essa aula chegava até a escola e lá na escola o pau continuava, entendeu? Então eu era a professora deles e eles articulavam isso na escola, então basicamente todas as escolas do Distrito Federal aprenderam sobre o currículo e isso foi a EAPE que fez. Foi muito bom? Talvez tivesse sido melhor se tivesse sido conduzido de uma outra forma, mas, tudo bem, assim, hoje eu já perdoei toda essa, essa falta de, de flexibilidade, de saber convencer, esse autoritarismo, até porque eu mesma sou assim, eu passo por cima, eu ligo a primeira e passo por cima se eu sei o que eu quero, tudo bem, eu perdoe as pessoas por isso, a gente falha mesmo, no final deu, foi muito bom o trabalho. E aí, ao final do currículo, depois de todas essas discussões eles publicaram o currículo, houve uma mudança na Secretaria de Educação, entrou uma outra pessoa que alterou o currículo todinho que foi discutido durante o ano inteirinho e o que foi publicado foi outra coisa. Hahahaha (Carol- mesmo? Então o currículo que tá em vigor não é...) não, é, houveram algumas, teve umas alterações, não foi *ipsis litteris*, não é assim que se fala? Não foi exatamente aquilo que foi discutido. Eu acho que se a gente discutiu este (ênfase) texto este texto deve ser publicado, você não acha? Teve alterações, e você sabe que quando você altera uma palavra muda todo o sentido de tudo. Quando você tá falando de um projeto político, imagina, quando você tá falando de um Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação muda tudo (ênfase). E a gente ficou meio chocada, que quando a gente voltou em 2014 a gente ficou assim “uai, gente, mas o currículo alterou?!” E aí a pessoa que, que, que fez o currículo ela chegou pra dizer, início de 2014 ela chegou e falou assim: “Tive muito trabalho pra refazer esse currículo, muito trabalho!” Ela veio aqui e a gente assim “Gente!” eu mesma falei, eu acho que na realidade eu vou ter que eu não vou poder me identificar na tua pesquisa, porque não vai rolar eu tô falando coisa demais (Carol- não tem problema não, se você quiser que eu corte alguma parte também, eu posso te passar a transcrição, você escolhe o que você quer que entre) não, você pode falar tudo, você só não pode me identificar hahaha se bem que vão saber que fui eu mesma, enfim, porque eu tô entregando absolutamente tudo TUDO a Emília não vai te entregar isso porque ela não estava aqui. E aí a gente voltou em 2014 e tinha mudado a, mudou

a gerência, mudou a direção da EAPE, mudou na SUBEB⁴⁰, mudou um monte de coisa e aí a pessoa pegou o currículo, era uma pessoa que já estava envolvida nessas discussões de currículo, mas, assim, se você estava discutindo um currículo com uma rede inteira você não pode mudar o texto uma vírgula sequer e, ela mudou, ela se trancou, ela falou aqui, no na, numa reunião da EAPE “me tranquei dois meses na minha sala e não fiz mais nada, eu construí este currículo.” Assim, o eu, o eu na fala dela era o tempo inteiro: eu eu eu. Graças a Deus se aposentou. As pessoas têm que se aposentar um dia. Aí, aí a gente ficou meio, eu fiquei pensando nos litros de gasolina que eu gastei pra ir pra Braslândia, na saliva, no estresse pra discutir tudo aqui para aí no final eixos que eram estruturantes, que no meu caso o da diversidade foi colocada como Eixo Estruturante. Por quê? O currículo se pautava na diversidade, então se você flexibiliza, se você tem uma clientela de alunos, uma comunidade absolutamente diversa, você não pode ter o mesmo tipo de aula, no mesmo lugar, na mesma hora, da mesma forma, então o currículo se pautava na diversidade, na diversidade de aprendizagem, na diversidade de pensamento, na diversidade étnico-racial, de, de tudo (ênfase), então a diversidade era um eixo estruturante, porque ele estruturava todo o currículo e basicamente o que esta pessoa fez foi transversalizar a diversidade, então ela pegou e colocou como eixos transversais aquilo que era estruturante. E aí mudou politicamente absolutamente tudo. Hahahaha Ficamos chocadas em Cristo, não é? Como assim? Eu tava encantada com esse currículo, porque ele pautava por aquilo que é mais verdadeiro na escola, a escola é diversa em todos os sentidos, e aí a gente pauta a partir disso nossa prática, uma escola não vai ser igual a outra, uma turma não vai ser igual a outra, um ser humano não vai ser igual a outra, você não queira aplicar o mesmo plano de aula em duas turmas, porque vai dar completamente errado, ou vão sair coisas completamente distintas e era isso que o currículo dizia, vamos flexibilizar os tempos, ou seja, um aluno pode aprender uma coisa em 5 e outro, em 5 minutos, e o outro em 10, em uma hora, ou ele pode nunca aprender, ou ele pode nunca querer aprender, ou ele pode demorar anos, e é a verdade. Um aluno pode ter dificuldades de aprendizagem devido a uma série de fatores, tanto sociais, chega na, sabe, questão de má alimentação, o pai brigou com a mãe, mora longe, da escola, mora na zona rural, o menino é gay a menina é lésbica, é trans... e tudo isso está dentro da escola, então o currículo fala isso, que você não poderia ignorar as peculiaridades das pessoas e querer homogeneizar o ensino, não existia isso, que a aprendizagem se dá de diversas formas diferentes e a gente se debruçou sobre as diversas formas diferentes de aprendizagem, que tem gente que aprende se mexendo, que tem gente que aprende com o organograma, que tem gente que aprende cantando, tem gente que aprende, sabe? A flexibilização para atender essa diversidade, não tem como você querer que todo mundo comece na mesma hora termine na mesma hora, não dá! E aprenda da mesma forma e pense do mesmo jeito, reaja da mesma forma, você não é assim, não vai ser. Tava lindo o currículo, daí a gente volta em 2014 e a diversidade que estruturava o currículo e era lindo, lindo de se ver, tinha virado eixo transversal, e transversalizou e você sabe que quando transversaliza pode ser trabalhado ou não, é tipo, se sobrar tempo a gente fala. E aí você tirou o sujeito do centro. Porque quando você põe a diversidade como um eixo estruturante, como um pilar da Educação, você está colocando o sujeito e a aprendizagem dele no centro. Quando

⁴⁰ Subsecretaria de Educação Básica

você tira a diversidade e ignora o sujeito, os sujeitos (ênfase no plural), você tá homogeneizando, você tá, você tirou o sujeito ficou o quê? No processo educativo? Quando você não enxerga o sujeito? E aí ela, uma fala dessa pessoa, que fez esse “currículo” (indica as aspas com as mãos), que fez essas pequenas alteraçõezinhas no currículo, assim, básicas (tom irônico na voz), uma palavrinha boba, foi de estruturante para transversal, ela disse assim: “o foco da aprendizagem não é ah, ooo, o foco da educação não é o aluno é a aprendizagem.” E eu achei, eu nunca vou esquecer dessa frase. Então, é claro que a aprendizagem é importante, mas se você não levar em consideração o estudante, a pessoa, não há aprendizagem. A aprendizagem em si ela não é nada, ela é vazia, a aprendizagem de quem? E foi isso, o que foi publicado foram eixos transversais e a gente tá como eixos transversais até agora. E aí, é, isso foi em 2000 e? Em 2014 a gente voltou e foram permitidas ofertar cursos específicos de novo e eu comecei com o Cine Diversidade tchururu tchururu tchururu e isso foi 2014, 2015 e ao final de 2015 a Secretaria de Educação com o novo governo faz outra cagada homérica que é pegar a Diversidade que incluía pessoas com deficiência, LGBT’s, negros e negras, pessoas do campo, a educação ambiental, todas, toda essa diversidade e tira a Educação Especial, tira as pessoas com deficiência do lugar da diversidade e coloca nos anos iniciais, se não me engano, como se existissem somente pessoas com deficiência nos anos iniciais, mas elas estão em toooooodos (ênfase) os lugares, elas fazem parte, né? E isso desestruturou a a Diversidade aqui e isso está em não conformidade inclusive com o MEC, que a a construção do MEC, a organização é a Educação Especial junto na Secretaria de Diversidade mesmo, se eu não me engano, e aqui não, aqui a Educação Especial é lá nos anos iniciais sabe-se lá Deus porquê e a Diversidade estamos lá nós agora. Num grupo enfraquecido, né? Cê tirou os deficientes, as pessoas com deficiência, vai sobrar, você tirou uma parte importantíssima do que é a Diversidade na escola, deveria estar junto. Na verdade, você deveria agregar mais pessoas a essa diversidade, mais grupos, né, mais possibilidades, e foi isso, o currículo. Estamos trabalhando nesse currículo ainda, apesar de tudo, ainda temos algumas vantagens nesse currículo, apesar de ter transversalizado algo que era estrutural, ainda temos algumas vantagens, no meu caso da da do gênero e da diversidade sexual é que ainda existe né, lá, ainda, por enquanto (ênfase) ainda existe que nós devemos trabalhar questões do histórico da luta de mulheres, do histórico do movimento LGBT, que a gente deve combater homofobia, transfobia, lesbofobia e violência de gênero. Isso está no currículo e isso me respalda completamente para eu trabalhar com meu curso aqui na EAPE e é isso.

Carol- Legal. E ainda sobre esse tema, qual sua opinião sobre a inclusão, você já falou um pouco, dessas temáticas de gênero, sexualidade, diversidade sexual, nos currículos oficiais, de maneira ampla, não só o currículo da EAPE, da EAPE não, da Secretaria de Educação, mas, como você vê?

X- Na Secretaria de Educação tá ok, assim, claro que são dois parágrafos, mas, são dois parágrafos uuuuuuu temos. Temos, né? Num país em que as, as políticas de gênero são todas barradas pela bancada fundamentalista nós temos um documento oficial que nos obriga a trabalhar essas questões é uma vitória enorme, assim, né? Temos, tá ótimo, temos, já tem o respaldo, ninguém vai me processar por que eu tô trabalhando isso, sabe? É, mas nos documentos oficiais, obviamente, em outros documentos a coisa ainda é muito, tudo que é no

âmbito nacional ainda tá muito lento, né? Eu vejo que a sociedade ela tá muito mais rápida nas discussões do que a gente tá na escola e o que tá acontecendo é um retrocesso em políticas públicas e aplicação de políticas públicas e um avanço na sociedade, tá assim, os documentos oficiais estão indo para o passado ou as políticas públicas estão indo para o passado, estão ficando no passado e a sociedade tá descendo o pau na discussão, entendeu? Porque você tá no ônibus e tem essa discussão, você tá no facebook e tem essa discussão, você tá na escola e tem essa discussão você não, você pode estar na aula de matemática e vai ter essa discussão, você pode estar na aula de direção que vai ter essa discussão, tá posto, está posto, mas a bancada, obviamente fundamentalista no âmbito Federal e agora Estadual também ela vai querer barrar toda e qualquer ação a partir de agora, qualquer lei, norma, qualquer norma que venha dizer que a gente tem que trabalhar essas questões eles vão barrar. O Cine Diversidade já foi questionado e vai continuar sendo questionado e eles vão barrar. Agora eles podem querer barrar o quanto for, porque é um discussão que está posta. É fraco o que temos de documentos oficiais, é fraco os PCN's são biologizantes, são é, muito fraco, ele tergiversa sobre o assunto, ele não fala exatamente sobre o assunto, mas fala alguma coisa, dá pra você se respaldar mais ou menos, embora ele seja bem moralista, na minha opinião, moralista, biológico, mas fala, mas fala. Lá em 98 já conseguiram escrever lá. Embora eu acho que se fosse hoje eles repetiriam, se a gente fosse construir hoje eles fariam hoje esse documento ele sairia pior do que ele já é, possivelmente pior do que ele saiu naquela época, possivelmente hoje ele nem saia essas menções a essas palavras como "gays", "LGBT's", "aborto" talvez, sei lá, eu tô com tanto desgosto desse, dessas, desses documentos que tão saindo agora, aliás, nem tá saindo nada, o que não acho que sairia grandes coisas daí, mas, no nosso caso da Secretaria de Educação a gente tá minimamente respaldado, minimamente. Claro que poderia ter uma lei, como tem a lei para, que obriga a professora em sala de aula a trabalhar as questões étnico-raciais, tem que ter uma lei Federal que obrigue a professora em sala de aula a trabalhar gênero e diversidade sexual em sala de aula, tem que ter lei que, assim, força de lei, mas isso a gente, eu acho que, nem tão cedo se sair, com essa bancada que barra tudo não vai, não vai. Com essa sociedade que também, que ao mesmo tempo que tá tendo muita discussão tem as pessoas que estão saindo do armário e estão mostrando o tanto que elas são reacionárias, o tanto que elas são retrógradas e tudo. É isso.

Carol- Aí você falou um pouquinho agora sobre, as minhas perguntas foram no sentido da lei, da questão curricular, mas você também sempre menciona a coisa da vivência da sala de aula, né? De como a sociedade ela se transforma mais rápido que a lei, né? Eu queria que você me contasse um pouquinho, assim, sobre sua vivência em sala de aula como gênero e diversidade sexual foram importantes pra você, em que momento você vivenciou isso, teve experiência com isso em sala de aula.

Rosalía - Enquanto estudante ou enquanto professora?

Carol- Pode ser das duas formas, o que você achar mais relevante, queria que você falasse mais um pouquinho desse trabalho com gênero e sexualidade.

Rosalía - Em gênero, como estudante, até o ensino médio, foi uma questão absolutamente invisibilizada para mim a questão das mulheres e a questão LGBT, totalmente invisibilizada,

nem se tocava nesse assunto. E como eu também não tinha, eu ainda não tinha sentido atração por mulheres e tudo, eu ainda não me via como uma pessoa LGBT, então passou despercebido. Eu só fui perceber o peso do machismo, passar a pensar depois, mais na minha casa, desde criança. Em casa sim, em casa sempre foi um peso muito grande desde criança, porque a criação da minha família foi, é extremamente machista, extremamente machista nordestina, mas na escola, questões que nunca foram faladas, nem sequer de forma biológica, inclusive, assim, fraquíssima a forma até biológica, tipo, ensinar a colocar uma camisinha, ou ensinar a sobre seu ciclo, nada. Ou foi muito fraco. Ninguém tinha coragem de fala sobre isso. O que ensinavam era puericultura, como as meninas deveriam cuidar, porque na época tinha, né, PAE, os meninos iam fazer aquela Práticas Agrícolas Extrativistas que saiu do currículo graças a Deus, e os meninos iam aprender a fazer horta e as meninas iam aprender a cozinhar e cuidar de criança, olha isso, quando eu era estudante! Eu me recusei a fazer PIO, eu achava aqui uó, eu gostava de ir pra PAE que eu gostava de ir e ficar no meio da quadra, fingindo que tava catando mato, mas enquanto, aí, quando eu fui pra graduação eu fui começando a perceber o machismo, assim, de uma forma mais profissional, na Secretaria de Educação e como de fato eu só comecei a trabalhar enquanto educadora mesmo em, quando eu voltei do mestrado e aí meu olhar foi se abrindo a partir daí, a partir do momento que eu voltei do mestrado que eu passei a trabalhar como educadora. As minhas vivências mesmo com gênero enquanto educadora começaram a partir do momento em que eu comecei a trabalhar nessa questão mesmo, que eu comecei a perceber como existe essa discussão em sala de aula, como existe e tava invisibilizado, pra mim eu não tinha parado para pensar nisso, sabe? Até porque eu tava em um processo pessoal de sair do armário, de sair armário na Secretaria de Educação. Aí foi quando eu comecei a trabalhar com, aqui na EAPE eu comecei a trabalhar com, eu sai completamente aqui na EAPE não tava nem aí quem me perguntasse eu ia falar com quem eu era casada e tudo. E aí, na minha prática enquanto professora começou a partir do momento em que eu saí do armário completamente. Aí, quando eu saí do armário completamente foi aí que eu comecei a a trabalhar essas questões mesmo, meu chefe me chamou pra trabalhar com essas questões mesmo e eu comecei a perceber essas vozes, a ouvir essas vozes a perceber esse assunto que tava meio fechado pra mim até porque eu trabalhava em outra área. Então eu percebi outro mundo eu tava em outro mundo, assim, mas depois que eu passei a trabalhar com essa temática, eu via mais essa temática nas ruas, enquanto feminista, enquanto pessoa do movimento LGBT e tudo eu via na rua, mas na escola eu não tinha olhado, ou se eu tinha olhado eu não tinha visto. E aí, eu passei a ver mesmo, assim, a me debruçar, quando eu passei a trabalhar essa temática aqui na EAPE, aí eu fiquei realmente chocada, porque é uma discussão diária na escola, diária, diária, assim, todos os dias, todos os momentos, todas as horas, todos os dias, em vários momentos da aula, eu já comecei a perceber isso quando eu fui para a escola, porque em sala de aula eu me recusava a fazer aquelas filas de meninos e meninas, gente, que é isso? Negócio de ficar fila de menino fila de menina. Primeiro, vamos acabar com a fila. Não tinha fila quando eu dava aula. Aí foi uma construção muito, muito devagar, assim pra mim, esse olhar sobre a diversidade sexual, a população LGBT e questões de feminismo e questões de machismo e essas questões de gênero na escola, só quando eu comecei a trabalhar mesmo é que eu vi o tamanho do bicho. E é enorme. O que os professores vêm relatar pra gente. Não tem uma aula no Cine Diversidade uma que não tenha um relato de sala de aula e a sala de aula hoje a gente pode dizer que é puro conflito, a escola é puro conflito. É conflito, o que as pessoas chama de bullying hoje não é nada mais

nada menos que homofobia, lesbofobia, transfobia, machismo, racismo, preconceito de origem, preconceito linguístico, todos os tipos de preconceitos possíveis e eles colocam tudo como bullying, não é? Tudo isso daí que tá sendo colocado como bullying nada mais é do que estas questões e os professores estão começando a abrir o olho para perceber essa violência. Assim como eu demorei para perceber, a enxergar isso, a enxergar os discursos na sala de aula e na escola e pensar o que tem por trás daquele discurso, eles estão começando a perceber agora também e de uma forma muito mais brutal, porque é ali, o menino chamou o outro de ‘viadinho’ e você tem que resolver na hora. Chegou uma aluna travesti na escola e sua diretora evangélica não quer aceitar o menino é ali, naquele momento que você tem que resolver, você não pode ficar aqui neste lugar privilegiado que eu estou de pensamentos sobre o assunto, ou de coleta de dados, ou de escutar o que eles trazem, isso é uma posição muito privilegiada, eles estão lá, e além de tudo tem que educar e além de tudo tem que ensinar. Além de você aceitar a aluna transexual na sua escola da forma como deve ser. Que existe uma norma na Secretaria de Educação já com relação a pessoas trans que também é um avanço, além disso tudo, além de você ter que falar com os pais dos outros alunos que não querem, além de você ter que convencer muitas vezes as professoras e professores a simplesmente chamarem a pessoa pelo nome social que ela deseja ser chamada a fazer, além de você trabalhar essa questão com os outros alunos e os estudantes que podem vir a fazer qualquer ato de transfobia você ainda tem que educar. A escola hoje é puro conflito, puro conflito e o que eu vejo, assim, na escola, invisibilizar essas questões da forma como elas estavam invisibilizadas para mim, da forma como estavam invisibilizadas para tantas pessoas até agora é perpetuar, perpetuar o discurso que gera mais, gera mais violência e perpetuar também uma aprendizagem falha. Porque enquanto você tiver que parar sua aula para pedir pro aluno pelo amor de Deus pra parar de ficar implicando com a menina porque ela tem um cabelo black power, sabe? Você não vai abrir seu olhar para outras questões, porque você tá em questões muito de base, assim, é relacionamento humano, é respeito, não é nem tolerância, porque eu nem acredito nessa tolerância, acho ridícula essa palavra, mas é respeito mesmo. Enquanto você tá tendo que ensinar o respeito todas as outras coisas você tá parando, né? É o que eu sentia quando eu tinha que gastar na na minha aula na minha aula todos os dias cerca de 45 minutos para ensinar as crianças, quando eu dava aula na terceira série, pra terceira série, tinha que parar 45 minutos para ensinar as crianças a lavarem as mãos e a escovarem os dentes, porque elas simplesmente não sabia. Então você para, eu poderia estar colocando uma música incrível, poderia estar fazendo um projeto, poderia estar fazendo mil coisas, mas eu tô ensinando o básico e aí o professor e a professora hoje que tá em sala de aula que tá recheada desse conflitos, dessa realidade, né, que tá em sala de aula que é a mesma que tá fora na sociedade, em vez de você estar trabalhando as potencialidades das pessoas, você tá tentando fazer com que as pessoas simplesmente convivam sem se agredir. E a agressão é enorme, os relatos são enormes, mas ao mesmo temp também tem muito professor e professora trabalhando isso em sala de aula, muitos a gente pensa que a gente tem um projeto de vanguarda aqui na EAPE, mas existem professoras aí que estão com projetos maravilhosos em sala de aula, muito mais é, vanguardistas, tem professor, um professor que veio fazer o Cine Diversidade que ele faz, ele fazia um projeto, ele é professor de artes, ele fazia um projeto, fez um projeto na escola de ensino médio dele que ele fez um ensaio fotográfico com os meninos vestidos de noiva na Catedral, olha isso! Lá em Ceilândia, imagina! Existe muita gente trabalhando a favor de um discurso sobre a diversidade,

mas também existe uma pancada de gente fazendo o oposto, como já veio milhares, centenas de professores que vieram pra mim que tão, que de forma alguma, que não tem lei na Secretaria de Educação que seja maior que a convicção religiosa deles. A pessoa virou pra mim e falou “não tem lei na secretaria” com o dedo levantado “não tem lei na Secretaria de Educação que seja maior que o meu Deus”. Já ouvi falar, um professor veio falar pra mim que leva a Bíblia todos os dias pra escola que é pra ensinar o menino a ser menino de verdade e isso aí é o mínimo. Existem várias outras violências, várias outras violências, violências de professor com professor, professor com aluno, aluno com aluno, diretor... Olha, aqui no Distrito Federal teve um diretor de escola que saiu de sala em sala dizendo pras meninas que o uniforme, para todos os alunos “olha, a partir do dia de hoje o uniforme é obrigatório e meninas você não podem dobrar o short e nem cortar a camiseta” que a camiseta tinha aquela gola mais em cima e as meninas tinham o costume de cortar a gola em V “porque depois se os meninos vierem passar a mão em vocês vocês não vão poder reclamar”. O diretor passou de sala em sala fazendo esse tipo de discurso. Então, é assim, chega tanto caso pra gente, tantos relatos, que é assustador, mas é um reflexo do que tá acontecendo na realidade, na sociedade, a sociedade está, a violência nunca foi tão escancarada, a gente nunca percebeu tanto a violência e os professores estão sim muito assustados com a violência, com essas, com essas, com essa homofobia, com essa lesbofobia. Já vi professores que têm até uma resistência para trabalhar essas questões mas eles estão vindo, porque eles simplesmente não tão conseguindo mais trabalhar, porque o conflito tá muito grande. Eu acho também, também, porque as pessoas tão muito mais empoderadas hoje em dia e elas não vão aceitar, elas não vão aceitar qualquer coisa, então eu tenho um amigo que foi xingado de viadinho a escola inteira dele e ele não fez absolutamente nada e é totalmente sequelado psicologicamente por causa dessa, disso que ele sofreu a vida inteira dele. Hoje eu vejo que as pessoas estão, os meninos estão virando pra trás e estão dizendo “Sou viadinho sim e daí?” “Sou sapatão mesmo que é que tem? Vai encarar?” então hoje as pessoas estão mais empoderadas, elas estão com mais voz. Tá rolando um conflito aí, gente, tá rolando, e queira a bancada evangélica ou não o diálogo está posto, não tem o que fazer, graças a Deus, né? Graças a Deus e à internet principalmente, né, que tá aí, tá acontecendo, a despeito de tudo e apesar de tudo tá acontecendo, a gente queira ou não. Mas os conflitos ocorrem na escola.

Carol- Eu gosto muito de quando, uma vez, no começo do curso do Cine Diversidade, você trouxe um exemplo de, eu acho que foi no Curso Estruturante, você foi a alguma regional como é chocante ainda, por exemplo, trazer questões de gênero pra formadores, quer dizer, pra professores e professoras, desculpa, e como choca mais até do que questões relativas a...

Rosalía - Muito mais.

Carol- Por quê? O que você acha que tá por trás disso? Você fala de feminismo, de questões que são muito básicas e isso já gera um conflito na pessoa.

Rosalía - Porque eu percebo que uma das explicações pode ser que a explicação primeira que me vem à cabeça é que quando você tá falando de uma pessoa LGBT, no maior caso das pessoas, pra eles você tá falando do outro. Então você tá falando, tipo, talvez de um primo dele, de um colega de trabalho, talvez de uma tia distante, sabe? Mas quando você tá falando de estereótipos de gênero você tá falando da performance da pessoa na sociedade, então você tá

tirando a pessoa dela do lugar. Então, as pessoas ficam muito incomodadas, muito (ênfase) incomodadas. A aula de gênero é a aula que as pessoas querem me bater, né? Noooooossa, querem me bater (Carol-eu acho essa fala sua muito significativa) querem me bater e saem bufando literalmente, assim (representa o som do bufar). Teve gente que pega o caderno assim “eu não vou, eu não preciso passar por isso” e sai batendo o pé. “Aí já é demais.” Sabe? Teve um, por exemplo, um aluno, um professor cursista meu, que ele falou assim: “então quer dizer, professora, que ser home e ser mulher é uma coisa socialmente construída?” e eu “é, é socialmente construído. Socialmente, culturalmente, historicamente construído. E a sexualidade também, é Socialmente, culturalmente, historicamente construído.” “Ah é, a sexualidade é socialmente, culturalmente, historicamente construído? Aí já é demais!” “Por quê?” Por que que ele ficou tão puto? Por que eu tava falando da sexualidade dele e pra ele a sexualidade dele é algo nato junto com ele, ele num aprendeu nada, então quando eu estava falando pra ele que a heterossexualidade dele foi algo construído, nossa, eu tirei ele do lugar dele. Então quando você fala pra pessoa, tira ela do lugar de performance dela e problematiza, porque querendo ou não, a pessoa pode estar caladíssima, ela tá se problematizando ali dentro, é, tá lá. Aí você tira ela do lugar de conforto dela, ela fica muito braba. A aula de gênero é a pior aula, sem contar de todo o patriarcado que tá, todo o machismo que tá enviesado, que as pessoas acham que não, que não existe mais machismo, aí você mostra para elas que existe sim e elas ficam putas e elas percebem que elas são machistas, elas percebem que elas tem relação desigual, as mulheres percebem que tem, que são oprimidas, os homens percebem, sem querer perceber e sem querer admitir que têm um lugar privilegiado. Então, você botou todo mundo pra sair do seu lugar de conforto e todo mundo sai, por mais que ela esteja calada ela sai do lugar de conforto e fica muito incomodada. É isso.

Carol- Aí nesse sentindo, assim, qual que é a sua avaliação, sua opinião sobre o papel da formação, principalmente nessas temáticas com a qual você trabalha de diversidade sexual...

Rosalía- É fundamental (ênfase) é fundamental, não existe outra palavra, é absolutamente necessário e é um pena que a gente tenha perdido um professor que já trabalhava com a gente e é uma pena que a gente esteja é, com estes ataques, é, que reduziram a nossa linha de ação, que que a gente tenha tão poucas professoras trabalhando isso, era pra ter um Cine Diversidade e cursos semelhantes em cada regional, assim como outras temáticas também. Mas é fundamental. Se não for assim você não muda, você não muda, porque ainda existe uma possibilidade de mudança, sabe? E existem práticas que já estão sendo alteradas a partir da reflexão. Porque o ser professor não é uma profissão que se acaba quando você recebe o canudo lá, o diplominha, muito pelo contrário, começou ali. Ali que você vai começar a aprender. Então, o professor a professora ela vai estudar pro resto da vida, pro resto da vida (ênfase), porque as turmas mudam, as gerações mudam, tudo muda, o papo na sociedade muda, tudo, as tecnologias, as formas de se expressar, tudo, tudo muda e o conhecimento e o ser humano são, são infinitos em possibilidades, né, a gente não nunca vai estudar tudo que a gente precisa. Por isso que é fundamental você ter uma escola em que as questões estejam sempre postas em que os os os questionamentos estejam sempre ali, porque ser professor é questionar é você questionar tudo, questionar a forma. Você não sai de uma aula sem avaliar se aquela aula deu certo ou errado “será que aquela aula deu certo, deu errado, não, eu acho que da próxima vez

eu faço assim.” Você tem que questionar. Então quando chega uma aluna transexual na sua escola você vai ver e lidar com aquela realidade você não teve isso lá no seu, provavelmente você não teve isso lá na na na graduação que tem um currículo mega engessado, mega teórico, pouquíssimo prático. E aí? E as situações novas que se apresentam? Então a gente tem que estar sempre refletindo, pensando, fazendo, refletindo, fazendo de novo, faz de novo, pega outra ideia, nunca para. E é por isso que é fundamental uma escola como essa trabalhar essas questões. Principalmente nesse momento histórico. Mas o que a gente vê é que não sabemos se continuamos se seremos fortalecidas ou não, enfim. É fundamental que tenha, não tem nem o que questionar, as questões estão postas, as pessoas não sabem como proceder e, assim, são 40 mil professores e quem forma essas 40 mil pessoas sou eu e outra pessoa. É ridículo! Não faz nem cócegas, mas já é uma pessoa, pelo menos.

Carol- E como é que cê vê, já tamo chegando ao final, é, como é que você avalia a sua participação na pesquisa, o fato de haver pesquisas que trazem a questão da diversidade, o fato de eu estar aqui com você...

Rosalía- Acho ótimo, acho ótimo, acho maravilhoso, primeiro porque são mais vozes, né? Se juntando à nossa voz, é mais um meio. Vai ter alguém que vai ler essa dissertação, vai ter vários alguéms que vão ler a sua dissertação e essa dissertação vai estar lá no no no site da UnB e aí uma pessoa lá no Acre vai ler e vai ver que uma pessoa aqui no Distrito Federal tem essa escola que trabalha isso e é uma pessoa na Finlândia pode ler. Então são mais vozes, são mais possibilidades disso se espalhar mesmo, além de de isso nos ajudar a repensar nossa prática, onde a gente erra, onde a gente tá falhando onde a gente tá acertando. Se tem pessoas interessadas é porque tem alguma coisa de, a ser olhada sobre isso, não é? É claro que a gente fica lisonjeada de ter pesquisa aqui quanto mais pesquisa tiverem melhor. Quanto mais pessoas vierem aqui pesquisar melhor é, é mais visibilidade, é mais pensamento sobre o assunto. É sua visão sobre o Cine Diversidade, que é outra da minha que é diferente da Emília e que é diferente dos cursistas que a gente vai juntando vozes com relação a isso. Eu acho incrível, eu acho ótimo e fico muito feliz de ter essa pesquisa e é inclusive uma forma de registro que é algo que não tem na Secretaria de Educação, também é uma forma de registro. A pesquisa é sempre fundamental. Pesquisar, registrar. Aqui a gente tá, os professores na Secretaria de Educação têm essa dificuldade, fazem trabalhos maravilhosos, incríveis, mas não tem nada registrado, nada, muito menos escrito. Não tem nem uma foto, que dirá escrever e registrar sobre o assunto aí as coisas se perdem e aí você tem sempre aquilo, aquela sensação que você tá começando do zero, mas não tá. Eu não tô inventando a roda aqui, já teve outra equipe de gênero e sexualidade que fizeram cursos maravilhosos também, que refletiram, que foram ótimos e tudo, mas a gente não tem um registro disso muito palpável, sabe? Então quando você tem uma pesquisa sobre o Cine Diversidade você tá dando uma outra possibilidade de descobrir o Cine Diversidade, não só pela meu olhar, como pelo seu olhar também, né?

Carol- É só isso mesmo. Eu quero só saber se tem mais alguma coisa que você acha que ficou faltando dizer, alguma coisa que você tenha vontade de colocar, avaliar a entrevista.

Rosalía- Foi ótimo, eu fico muito feliz que a gente tenha começado esse diálogo. Eu acho que falta muito diálogo da UnB com a Secretaria de Educação e eu acho que a UnB precisa melhorar

muito e a Secretaria de Educação também. Eu acho que a Secretaria de Educação é muito boa na prática, nas práticas pedagógicas e a UnB é muito boa nas teorias e a gente não conversa. A Faculdade de Educação não conversa com a Secretaria de Educação, aliás eles não conversam com ninguém na UnB eles estão fechados no mundinho. Vocês estão lá, teorizando o sei lá... Então eu acho que os cursos, como eu sou aluna da UnB e eu já fui aluna de UnB, é minha quarta matrícula de UnB então eu posso avaliar a UnB, né? (Carol- Sim, claro) A UnB ela é realmente muito teórica, ela é muito muito, nos cursos de graduação quanto na pós-graduação, mas nos cursos de graduação são, gente, falta prática, falta muito. Um aluno do curso de medicina vai entrar num hospital em aula no 5º semestre. Minha sobrinha tá na ESCS⁴¹, que é outra faculdade de medicina daqui, ela tá no primeiro ano, primeiro mês, e ela já tá indo pro posto de saúde. É outra visão. E aí eu acho que a UnB fazer pesquisas na Secretaria de Educação aumenta o nosso diálogo. Então a gente tem práticas pra mostrar e vocês têm teorias pra trocar com a gente e falta um casamento que, assim, que diga. Então, quando vem assim, uma pesquisadora da UnB, você, por exemplo, assim, com certeza tem uma carga teórica gigantesca muito maior que a minha e aqui eu tenho uma prática absolutamente do dia a dia, do fazer na hora e tentar outra coisa se der errado e quando a gente começa esse diálogo é fantástico! Eu tô louca pra ler sua tese, para ver o que que, quais foram as suas reflexões, como é que o Cine Diversidade apareceu na sua visão, como foi que você viu o Cine Diversidade. É muito legal, eu acho a pesquisa incrível, e tem já outras pessoas interessadas na, em fazer pesquisa também. Quem sabe vocês nos ensinarem a pensar e a gente ensinar o fazer, quem sabe? Vamos tentando.

⁴¹ ESCS: Escola Superior de Ciências da Saúde

ENTREVISTA MARÍA- CONCEDIDA EM 17 DE MARÇO DE 2016, ÀS 14H30 EM UM CAFÉ NA ASA NORTE

Carol- Eu queria que você se apresentasse, você já falou um pouquinho de você, mas para a entrevista eu gostaria que você se apresentasse.

María- Tá bom, eu sou María, mas assim, eu já nem sou mais conhecida por esse nome, o pessoal me chama de Mari há muito tempo, inclusive no movimento social, né? Todo mundo só me chama de Mar mesmo. Sou professora da Rede Pública e atuo nos movimentos sociais LGBT⁴² e feminista, na Marcha Mundial de Mulheres. Acho que basicamente é isso.

Carol- Eu queria saber um pouquinho da sua trajetória na Secretaria de Educação, queria que você me contasse brevemente, assim...

María- É eu assumi na Secretaria tem treze anos que eu trabalho aqui no DF⁴³, eu tenho 17 anos de profissão, mas aqui eu trabalho há 13 anos. Quando eu assumi, é, eu comece por acaso no pra EJA⁴⁴, né, Educação de Jovens e Adultos, eeeem, aí, de lá eu fui pro regular mesmo, Ensino Médio, trabalhava só no turno noturno e depois eu fiz a opção de ir pro turno diurno integral pra trabalhar com pessoas surdas, porque eu tinha feito uns cursos e tava já, me sentia preparada pra começar por lá, né? E eu fiquei nessa parte do Ensino Especial com pessoas surdas e algumas surdas e cegas durante oito anos aí eu tive um problema no braço, né, bem sério e aí eu tive que parar de interpretar continuamente, porque eu era intérprete, eu trabalhava todos os dias de manhã 5 horas seguidas traduzindo e aí isso não deu mais para eu fazer, porque eu tava com comprometimento no braço e ia acabar sendo readaptada e era uma coisa que eu não queria, jamais, eu com trinta e poucos anos ser readaptada aí eu optei por voltar pro Ensino Regular. Aí, hoje, na escola que eu trabalho, ela é uma escola de atendimento múltiplo, porque eu tenho a parte do Ensino Regular, que são crianças ditas normais, embora a gente tenha vários alunos com transtornos, TDAH, DPAC, Dislexias⁴⁵ leves, né? Esses estão inclusos no Ensino Regular e têm os alunos de Ensino Especial mesmo que são meninos tutelados pelo Estado que a instituição que eu te falei que é o Conselho tutelar, que tem a tutela desses alunos. Eles são em sua maioria meninos, homens, né? A gente fala meninos, porque como eles têm deficiência múltipla e muito comprometimento intelectual, então você vê um homem de quarenta e cinco anos com uma mentalidade de uma criança de cinco, então, é, mas esses aí eu não atuo com eles, eles são uma equipe de tratamento específico de professores da Rede (de Ensino) mesmo que atuam com eles em outro prédio, no prédio que eu trabalho é só ensino regular com inclusão desses alunos que estão aptos a inclusão, lá a gente só recebe essas deficiências intelectuais

⁴² Movimento social cuja sigla significa Lésbicas, Gays, Bissexuais e pessoas Trans.

⁴³ Distrito Federal

⁴⁴ Educação de Jovens e Adultos

⁴⁵ TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; DPAC-Distúrbio do processamento auditivo central.

no regular ou esses transtornos de aprendizagem, basicamente é isso lá, na minha área de atuação no trabalho.

E fora dele, na militância, como é que é?

María- Então, na militância, aqui em Brasília eu fiquei, quando eu tava no Ensino Especial, eu fiquei bem próxima, assim, não como militante do movimento das pessoas com deficiência, eu ficava mais na parte de suporte, de tentar fazer formação política com as pessoas surdas, mais pra que elas tivessem pro-atividade e autonomia para assumir as demandas delas, que o problema das pessoas surdas é deixar que as pessoas intérpretes próximas, as ouvintes próximas sejam suas muletas, né, então, por isso que eu não assumi muito postura de militância nessa área que eu achava que era uma luta das pessoas surdas. Então, quando eu saí dessa área e eu comecei a estudar feminismo, conhecer e usar dele para minha vida pessoal, né, para superação das coisas que eu tava passando, aí eu entendi que eu precisava dessa luta pra mim também, assim, que assim como eu precisei dele pra sair de situações de vulnerabilidade eu também comecei a enxergar que eu conseguia fazer isso por outras mulheres de, dessa coisa também da sororidade, de ouvir outras mulheres, de não competir, de levar em consideração isso, de que todo sistema na verdade ele, ele trabalha a desfavor da gente, né? E quanto mais desunidas a gente esteja mais, melhor pro sistema machista patriarcal, né? Acho que é isso.

Legal. E você participou da construção do currículo em movimento?

Ahhnn, não. Porque nesta época que ele tava em construção eu tava muitooo, muito envolvida no ensino especial e a gente tava nas demandas do PNE⁴⁶, na construção do PNE, então eu tava indo muito em reunião, discussão de elaboração de propostas que tavam no PNE, e havia pautas da parte das pessoas surdas que precisavam ser defendidas com muito afinco, que se elas saíssem do PNE a gente ia perder uma série de garantias de atendimento de pessoas surdas, né? Então eu não tava envolvida no Currículo em Movimento. Eu acompanhei, assim, de longe, por estar próxima a pessoas que estavam lá, discutindo, éeee, mas quando ele saiu eu fui lá avidamente ver o que tinha saído e gostei, assim, dele, da elaboração dele. Eu faço algumas críticas a ele, mas é do ponto de vista acadêmico, assim, do curricular mesmo, de algumas coisas, conteúdos, que eu considero que a gente já podia ter evoluído na abordagem deles, né, no conteúdo de Ciências, de Matemática, mas (espaço para pensar) é lógico que ele é bom, assim, ele serve pra muita coisa pra gente hoje.

E como é que você usa o currículo? Quais estratégias que cê utiliza para colocar ele em movimento, que é a proposta?

É a gente, como eu assumo a, tem três anos que eu assumi a coordenação, então é impositivo da minha função, você trabalhar isso em coordenação coletiva, reunir o grupo, colocar as estratégias, discutir, levantar e suscitar no meio do grupo iniciativas, assim, colocar as coisas em prática. É, a gente também tentou colocar em, em, em uso no dia, mas, assim, em prática

⁴⁶ Plano Nacional de Educação

mesmo, a ideia das unidades didáticas, que foi uma proposta que trabalharam com a gente, coordenadoras e coordenadores em reuniões formação intermediária para que a gente trabalhasse com nosso grupo a ideia das unidades didáticas, que eu achava muito boa, porque ela vem muito, assim, na tese da interdisciplinaridade, de transversalidade, né, e dava para integrar muita coisa trabalhando com unidade didática, mas ela não vingou muito. Até porque como política pública dentro da Secretaria (de Educação) ela não vingou, ela meio que foi um piloto, vamos ver como que as pessoas recebem, logo que saiu o governo Agnelo ela morreu, ninguém mais usou. A gente ainda, na minha escola a gente ainda tentou usar por um semestre, mas depois não teve mais, aí a gente continuou na nossa, na nossa maneira de trabalhar que eram os projetos, os projetos integradores que envolvem todas as disciplinas, é, e têm dois projetos anuais, um do primeiro semestre, um do segundo semestre e a gente pega muito na questão do currículo para que as pessoas, é, consigam trabalhar juntas e realmente integrar aquele tema que a gente suscita “ah, vamos trabalhar esse tema” e aí em cima do tema cada disciplina, ou as disciplinas mais próximas, correlatas, vão trabalhar juntas pra desenvolver o seus projetos e aí não é uma coisa “ah, vamos propor o projeto e as pessoas fazem e ok”, não ela tem que apresentar isso pra gente, a gente vê se foi efetivo e a gente ainda faz o acompanhamento na base que são com as crianças. A gente questiona, como é que foi, que você tá fazendo, o que foi que você aprendeu, né? Como, no ano passado a gente trabalhou muito o Estatuto da Criança e do Adolescente, principalmente com as crianças menores, de quinto ano, que têm 9, 10 anos, para saber se aquele trabalho que foi feito se foi efetivo, na verdade foi questionar isso, foi bom, as crianças realmente entenderam para que seria o Estatuto, para que que elas estavam resguardadas com ele e o que que também não era possível de usar baseado no Estatuto, assim, para ela ver, achei que foi bacana esse retorno, assim. Agora o currículo tá sempre na nossa mão, o tempo todo, principalmente quando a gente encontra resistência de algum docente “ah, eu não vou trabalhar isso porque eu não tô preparado” “Mas, olha, o currículo diz que a gente tem que buscar isso, então vamos buscar” né? Eu acho que o que pega mais é a transversalidade, os temas transversais, alguns não têm nenhuma resistência Educação Ambiental, Sustentabilidade, Educação e Direitos Humanos ok! Porque quando você vai, porque chega uma parte que a gente chega e realmente coloca “olha, a gente tem que trabalhar sexualidade, diversidade sexual, orientação sexual” aí pega as situações mais tensas, né? E não é fácil vencê-las, assim, nesses dois anos e pouco, né? Esse é o terceiro ano ainda tem muito embate, assim, e é basicamente de cunho religioso, né? Se a pessoa tem uma determinada fé alguma crença e aquilo vai de encontro ela não trabalha, ela simplesmente não faz e eu me considero impotente, assim, como coordenadora, como é que eu vou, como que eu vou vencer isso, pois só a conversa, só a explanação, só o propor, né, explicar que o currículo tá aí, que é uma base que você pode usar, que você DEVE (ênfase) usar, né, não surte efeito, assim, as pessoas continuam com as suas barreiras, assim, é onde eu vejo a limitação do trabalho e também tem outras coisas que interferem muito meu trabalho de coordenação pedagógica em escola que é o fato de havendo ausência do colega você tem que substituir em sala, porque as crianças não podem ficar só, então, às vezes vai quebrando, você não consegue fazer um trabalho, assim, contínuo, “não, a gente vai agora trabalhar isso” aí você leva textos e formas para a reunião coletiva começa a trabalhar aquilo aí tem uma quebra, a gente começa a trabalhar outra coisa e tem uma quebra, porque sempre surgem situações que a instituição nos impõe e que limitam essa efetividade do trabalho, entende?

Certo. Você falou dessas limitações especificamente relativas a essas questões de gênero, diversidade sexual, aí eu queria que você falasse um pouquinho mais sobre qual sua opinião sobre a inclusão dessas temáticas no currículo e um pouquinho dessas vivências suas de sala de aula, vivências escolares com o trabalho com essas temáticas.

Assim, pessoalmente como professora, é, não só por ser uma pessoa, né, ligada diretamente à temática, por eu ser lésbica, “ah, eu vou ter mais facilidade ou propriedade pra falar”, porque não é, assim, uma coisa é você ser, ter a sua vivência pessoal, assim, vida pessoal relacionada a isso, outra coisa é você entrar numa sala de aula e querer colocar isso para as crianças pra tirar delas, ou às vezes você nem tira, você quer às vezes visualizar, assim, que tipo de pensamento as crianças têm em relação a isso. Às vezes a situação acontece muito evidentes e tem conflito, né, se uma criança briga com a outra e produz um xingamento de cunho pejorativo, é, em relação à sexualidade, chamar de “viado” de “boiola”, né? Isso é evidente, que aparece de uma vez, mas têm coisas que não aparecem, assim, que é na vivência de sala de aula, você vai ouvindo uma coisa aqui e outra ali e você tem que... Eu acho que a melhor forma de trabalhar é incisivamente, é na hora, sabe? Têm coisas que você pode puxar e, como a gente trabalhou com as crianças no ano retrasado, a gente criou um projetinho ali, rápido, de sexualidade e ao invés de fazer, assim, uma coisa aberta, para elas perguntarem voluntariamente, a gente criou uma caixinha, aí nessa caixinha a gente botou lá, eu como coordenadora e a professora da sala que era do quinto ano deixou lá livre e foi uma semana para as crianças depositarem as dúvidas que elas tivessem sobre sexualidade, qualquer dúvida. (...) E aí deixasse, que não havia pergunta “certo ou errado” foi todo um trabalho, assim, de preparação para que elas colocassem e participassem, assim, e a participação foi massiva, muitas crianças botaram mais de uma pergunta, a gente conhecia pela letra, porque era anônimas as perguntinhas, né? E tinha muita pergunta relacionada a isso, a homossexualidade, é, dúvidas assim, ah “se eu gosto de abraçar muito a minha amiga, assim, será que eu sou lésbica?” Sabe? Às vezes as meninas não usavam essa palavra “lésbica”, mas falavam “será que eu sou gay?” né? “será que eu sou homossexual?” e os meninos, assim, têm coisas que você vê que eram discurso de menino, sabe? Querendo, é, colocando o gênero feminino em desfavor “ah, será que se eu gostar disso eu sou mulherzinha?” e não sei que... E várias dúvidas em relação ao conhecimento do próprio corpo, né? Então eu achei esse trabalho que a gente fez muito bom, assim, porque trouxe, assim, às vezes aquelas coisas que as crianças não vão falar com ninguém, porque trouxe, assim, não têm abertura com a família e aí foi dessa caixinha das perguntas que surgiu o relato de um garoto que contou que o pai espancou ele porque ele, ele realmente ele tem trejeitos femininos a gente não sabe se ele é, agora ele não tá na escola mais, mas na época ele já tava há um bom tempo, se ele é só gay ou se de repente ele é uma menina trans porque ele é muuuuito assim, identificado com o gênero feminino, embora estereotipado, um feminino estereotipado porque a gente fala assim, pelo menos no feminismo a gente discute que não existe um feminino único, né, que ser mulher tem milhares de nuances e formas de expressar isso, mas existe aquela forma mais corriqueira, mais senso comum, né, um trejeito delicado, uma fora de falar, uma forma de querer se vestir, então ele era assim e aí ele contou, assim, que o pai tinha batido nele, porque ele tinha isso, que o pai queria que ele fosse homem, mas ele falava “eu não sei como mudar isso”, né? Na verdade, essa pergunta a gente nem abriu pra sala, a gente meio que falou, assim, sobre o assunto, né? Tentando já suscitar aquela história do Estatuto de dizer “olha, você não pode apanhar em

hipótese alguma e muito menos por causa disso” né? Para ver se a criança tomava a iniciativa de falar com a gente, né, “olha, fui eu que apanhei e tal”, mas, assim, depois a gente acabou descobrindo quem era, porque ele apareceu todo marcado, né, na escola, todo machucado e aí teve que chamar a família e depois já no final do ano a mãe conseguiu uma medida protetiva, porque ela também era vítima de violência doméstica, sabe, todo um contexto que foi surgindo de uma coisinha assim, que a gente fez em sala e muitas histórias que vão aparecendo, então eu vejo os dois lados, assim, de você estar como professora, trabalhando com as crianças, eu considero que quanto mais novas melhor, mais fácil de você desmistificar e quando você fala com naturalidade, com naturalidade é recebido, a informação, né? Se você coloca aquele receio, assim, às vezes eu vejo colegas que querem falar, mas não estão seguras, aquilo não é uma verdade pra ela, e ela fala assim “olha, tudo bem, não tem problema ser gay” é muito diferente de uma professora que chega como eu e fala “é, da mesma forma que você nasce com cabelo cacheado, a outra nasce com cabelo liso, a outra pessoa, assim, é a condição de existência, não vai modificar o que você é como pessoa, não desqualifica você como pessoa” né? Isso é muito meu discurso com as crianças, não desumanizar ninguém por nenhuma característica que é inerente a ela, né? É isso, assim.

E com relação a essa parte que você falou de não estar segura que você sente isso com relação às suas colegas, já puxando para a próxima pergunta, qual é a sua opinião sobre cursos e iniciativas de formação que tratem essas temáticas que estão postas no currículo como o caso do Cine Diversidade que foi onde a gente se conheceu, né, como você avalia essas ações de formação?

Eu acho a ação em si extremamente positiva, tem que ter e tem que oferecer tem, tem que abrir o debate. Eu sinto a necessidade de alcançar as pessoas certas, porque muitas vezes as pessoas que vão pros cursos são aquelas que já estão mais ou menos de mente aberta que já tão ali pra abrir. Às vezes, têm a percepção de que precisa aceitar, não é a questão de aceitar, mas que precisa tratar aquilo com naturalidade e que é um preparo “como é que eu faço isso? Eu sei que existe a necessidade, mas como é que eu faço?” é a questão de capacitar, mas pra quebrar esses paradigmas, aí é como alcançar as pessoas certas. Para aquela pessoa que é fundamentalista, que tá lá na escola, que, que se levanta no meio de uma reunião “eu não vou fazer isso, eu não vou fazer isso” essa aí você não consegue levar para o curso. Mas, assim, eu acho, é, que a gente tem boas ofertas de curso, que a gente precisa de mais coisas, e que isso é como se fosse um trabalho de formiguinha, sabe? Um grupinho aqui faz e vai pra suas escolas e dissemina, mas, assim, são pessoas que também quando elas estão no curso eu acho importante trabalhar com elas também essa questão do empoderamento, você pode falar sobre isso, tudo bem, mas que elas estejam no ambiente de trabalho dela com coragem, assim, pra trazer isso para suscitar o debate, né, se surge uma questão de preconceito ou de agressão em função de orientação sexual em função de uma criança e de um adolescente, que essa pessoa seja a pessoa que tenha coragem de dizer “mas isso tá errado, a gente tem que falar sobre isso” né? E eu vejo a realidade da escola que eu trabalho muito diferente de outras escolas, assim, os relatos que eu recebo são muito tristes, assim, de não conseguir conversar com as pessoas, de colegas terem essa dificuldade, né? De conversar, de propor o debate. E vai muito também da gestão da escola, quando a gestão da escola é aberta e entende que isso é uma necessidade que vai acolher as

demandas das crianças, porque são delas que vêm as histórias de sofrimento muitas vezes, essa gestão é a gestão que vai deixar o trabalho fluir, mas quando a gestão é a gestão é fechada “não, a gente não, a gente tem muitos outros problemas, a gente não vai ficar aqui fazendo esse debate, não sei que” a realmente acho que vai ser um campo difícil, a gente tem que começar a pensar como evoluir isso para a gente disseminar mais, quanto mais garantias a gente tiver de política pública que mantenha isso no currículo, que tenham outros impositivos, embora eu não gosto dessa ideia do impositivo legal “ah, você vai fazer porque você é obrigado, legalmente tá aí, né?” é, o ambiente da sala de aula ele é recluso, o profissional faz lá dentro bem o que quer, né? E o que não deve também, muitas vezes, mas é isso, assim, eu vejo como um começo, assim, a gente tá caminhando. Agora, no contexto que a gente tá politicamente é tentar manter essas poucas estratégias que a gente tem que pra avançar é mais difícil, assim, o contexto não tá favorável pra ampliar o debate, pra ter mais oferta de curso, pra alcançar contextos, né, de lugares onde corriqueiramente você tem, é, como aconteceu na minha escola, né, a gente tinha uma profissional lá, uma professora, que era extremamente homofóbica, racista, machista, tudo! Tudo que você imaginar, assim, e ela fazia coisas terríveis, assim, com as crianças, falava coisas horríveis, assim, é quase impronunciável, sabe? E aí, uma pessoa dessa é tida como problema psiquiátrico, né? Não é só o problema de conservadorismo, mas é também um problema psiquiátrico, não é equilibrada uma pessoa que chega numa sala de aula e diz pra um grupo de 30 crianças na faixa de 12, 13 anos “vocês não vão dar pra nada, vocês vão ser tudo empregada doméstica, faxineira” sabe? É surreal, assim, e ficar falando, assim, grosserias homofóbicas, tipo, “Ah, essas meninas se agarrando, isso vai tudo sapatão e não sei que” isso em sala de aula, né? Então, vinham muitos relatos disso, então, se a gente tivesse na cultura da instituição uma equipe que pudesse ir no ambiente da escola “ah, você não consegue trazer a pessoa pro ambiente de formação, de abertura, de formação mesmo, pra trabalhar com isso, então vamos uma equipe lá visitar a escola”. Quando a gente tinha o núcleo, né, o Núcleo de Diversidade estruturado até o ano passado, até mais ou menos o meio do ano passado, então você tinha a possibilidade de repente chamar essa equipe “olha, vem aqui participar de uma coordenação com a gente, vem aqui ajudar a gente a fazer um debate” elas iam, né? Foram na minha escola, justamente por causa desse problema dessa colega, mas o núcleo foi instinto e voltou esse ano, mas voltou, assim, precariamente, não tem nem uma oficialização de documento, tipo, o Núcleo existe, não sabe nem se vai ser um Núcleo, uma Coordenação, enfim, tá bem difícil, assim, no âmbito da Secretaria (de Educação) hoje a gente regrediu nesse parte por não ter nenhuma equipe que a gente pode pedir socorro, mas, assim, na área de formação têm lá os profissionais que tão resistindo, né, com seus cursos, é isso.

E como é que você avalia pesquisas que trabalham com essas temáticas, a relação entre essas pesquisas e a prática docente?

Eu que elas são válidas quando elas procuram trabalhar *in loco*, assim, quando pega a realidade, porque pesquisa puramente acadêmica, assim, que fica lá, teorizando, só buscando bibliografia e discorrendo, mas assim, acho que você tem que propor hipótese e testar elas, sabe? Eu penso que precisamos de mais pesquisas que façam projetos de intervenção, sabe, pesquisa que vá lá, que conversa com o profissional, que tira, que põe o pé na realidade, mesmo, sabe? Eu acho que quando vai fazer, de um modo geral, assim, pesquisa sobre gênero, sobre essas temáticas,

tem que ir no cerne da situação e se for na área de educação aí é no pé, no chão da escola que você vai ver as coisas e não é nos setores burocráticos da Instituição, você tem que procurar ir principalmente na periferia, assim, lugares assim, onde você vê uma comunidade social, por exemplo, como Ceilândia, que onde é um dos maiores avanços de abertura de Igrejas evangélicas como é que é uma escola lá, como foco de resistência, né, uma escola que eu já trabalhei, né, que, por exemplo, uma escola que era foco de resistência por quê? Enquanto muitos outros diretores e diretoras de escolas simplesmente proibiam que meninoss ou meninas, meninos gays e meninas lésbicas sequer andassem de mãos dadas dentro da escola o diretor dessa escola dizia “Não! Se os outros casais eu permito que andem de mão dada eles também vão andar. Agora também é o seguinte, do mesmo jeito que eu não permito que fiquem se agarrando, aqueles carinhos exagerados em público, né, que mesmo, assim como é que ele constrange se ficar naquele agarramento no meio do pátio os outros também não vão, mas o mesmo direito que eu dou pra um eu dou pros outros. ” Então, assim, não tinha essa diferenciação que a gente já ouviu relatos, né? “Ah, se for um menino e uma menina pode andar de mão dada, agora se duas meninas andarem, ainda que como amigas, já tem uma coerção, né? ” Já chama na direção “Ó, não pode” e lá não tinha isso e é uma escola de periferia, na Ceilândia, então como é que é você, aí eu acho que cabe, você ir lá como pesquisadora e analisar esse contexto. Sobre que base esse diretor essa diretora tá trabalhando e consegue ter essa visão, né? De não fechar, mas de abrir a escola, de perceber a realidade, de não categorizar e normatizar nada, mas de perceber que existe uma sociedade dinâmica que o direito é de todas as pessoas, né, aí eu acho que a pesquisa é boa, né, nesse sentido assim que eu avalio.

Carol- Não, é, é interessante você falar sobre isso, porque você falou muito em resistência, né, e eu senti isso, né, uma resistência das escolas e principalmente dessas pessoas que você falou que não vão e não recebem a formação e essas pessoas resistentes que deveriam ter acesso a elas eu não consegui acessá-las e as escolas em que há um movimento de resistência também, né, não permite que a pesquisa chegue até elas. As pessoas que estão me permitindo acesso e me trazem esse relato são as pessoas que tão na militância também, né, que têm uma sensibilidade para o tema e que não imaginava isso quando eu desenhei a pesquisa, né, eu imaginei “ah, as escolas vão tá abertas pra me receber, eu não vou ser a pessoa que vai representar um risco” mas eu sinto que eu represento um risco, que as escolas que eu fui procurar, inclusive na Ceilândia, que eu fui procurar escola lá e recebi a porta na cara, né, “não, não pode entrar!”. Então eu tô conseguindo mais acessar a via institucional, os discursos jurídicos, o currículo, as pessoas que tão na formação, as pessoas que tão na SUBEB, essas pessoas me aceitam, mas quem tá na sala de aula eu sinto que a resistência é maior, eu não sei se é porque eu tô em um outro espaço, eu sou da Universidade, não faço parte da Secretaria, eu ainda não desmistifiquei o que é que tá por trás, mas eu só consigo acessar através dos relatos das pessoas que, que toparam participar da pesquisa, o que eu acho que é um dado de pesquisa, é relevante de alguma forma, eu não sei o que você pensa sobre isso.

María- É como eu te falei, depende muito da forma como a gestão da escola enxerga as coisas. Se você vai em um gestor, em uma gestora, em um diretor, né, ou diretora, e essa pessoa já tem uma vivência com pesquisa, sabe como é que as coisas podem ser efetivas ou não ela vai, tudo bem, vai se abrir, mas existem algumas escolas que por suas peculiaridades são muuuuuito

procuradas, então vira e mexe alguém quer fazer uma pesquisa lá ou sobre o ensino especial que tem na escola, ou sobre o tipo de orientação educacional que tem lá. Então aquelas peculiaridades que sobressaem da escola se tornam alvo, aí você às vezes ouve diretor falar assim “ai, eu não aguento mais esse povo vindo aqui toda hora”. Bate na porta “ah, eu tô fazendo uma pesquisa”. Então, assim, pode ser que tenha essa barreira às vezes por conta de tanta gente querer acessar, né? Porque querendo ou não mexe na rotina, embora a gente queira fazer um ambiente escolar mais dinâmico, mais livre, mas a gente é muito preso à rotina de todo dia um horário certo, começa a aula termina a aula e conteúdo e planejamento e tudo aquilo é uma rotina que a gente se habitua, aí quando chega alguma coisa que muda a rotina, que às vezes tem uma barreira mesmo a ser vencida. É também uma coisa de, de, de formação dos gestores, não é? É, eu sei hoje que existem alguns cursos direcionados para diretoras e diretores fazerem, mas é mais do ponto de vista administrativo, de como é que você vai gerir uma escola, você precisa cuidar da verba e disso e daquilo e daquilo, mas essa parte do humano, né, de gerir o recurso humano eu acho que é ainda um pouco insipiente, porque se você é, porque gerir uma escola é muito diferente de você gerir uma loja, um comércio, que tem um, uma linha, um meio de vivência que é muito diferente, quando você tá num espaço que tem que ser um espaço aberto, né, eu acredito que a escola, que a boa escola é aquela que tá aberta às pessoas, não só aluno, aluna, professor, professora, quem trabalha lá, as famílias dessas crianças, mas também para a comunidade que cerca, né? Essa abertura de fazer as coisas na escola é essa necessidade que a gente tem que levantar, de que essa pesquisa não vai lá pra tomar alguma coisa da escola, porque às vezes eles têm essa sensação, de que você veio aqui só para tirar da gente informação ideias, nossos projetos, nossas coisas, vêm pra tomar, né, e não tem aquele retorno “ah, mas o que que aconteceu com aquela pesquisa?” acho que também seria uma coisa boa, quem faz a pesquisa depois dá um retorno “olha, lembra que eu vim aqui, então, eu escrevi este trabalho tive esse resultado, a sua escola contribuiu com isso” de repente seria uma coisa que ajudaria a amenizar essas barreiras, assim.

Certo. E você tem mais alguma coisa que você deixou passar? Você gostaria de falar, alguma consideração?

Não...Ah! Então, eu nem sei se contribui com a sua pesquisa ou não, né, mas é uma observação que eu fiz recentemente até que eu fiz durante a Conferência quando eu fiz um painel lá com outros colegas na temática da Educação e uma coisa que eu comentei lá e que eu acho que apesar de eu não achar que seja necessário, não é necessário que nenhuma pessoa professor ou professora que seja LGBT, não é necessário que ela seja uma pessoa LGBT para ter mais propriedade ou para ter necessariamente uma obrigação de suscitar o debate para si, porque nem toda pessoa LGBT vai querer ser militante, né, não é um imperativo, as pessoas às vezes enxergam assim, assim como quando você diz “Ah, sou feminista” necessariamente quer dizer que você é militante? Não é. Você é uma feminista de alcova, de gostar do tema e de refletir suas práticas diárias de refletir sua vivência com outras mulheres, sua vivência com os homens e daí você tirar uma prática feminista, mas não necessariamente você vai ser aquela que você vai se envolver com o movimento que vai puxar protesto que vai pra manifestação. Da mesma forma são as pessoas LGBT. Mas eu acho, assim, sim, é uma percepção, não é uma coisa real, assim, não é uma coisa que dá pra, palpável, mas que falta nesses professores e professoras

LGBT que são essa tranquilidade de se assumir de, assim, de se expressar em seu ambiente de trabalho e de trabalhar isso com quem elas, elas vivenciam, com as crianças, com os adolescentes, uai, qual o problema de seu aluno e de sua aluna saber que você é lésbica, gay? Né? Se essas crianças nunca enxergarem uma pessoa assim numa posição dessa não vai ser crível para elas que isso seja possível ser normal, né, porque senão fica bem na cabeça da criança daquele estereótipo do LGBT é o drag queen na parada gay, né, quando sai na TV uma parada LGBT e aí vê aquelas figuras, é bonita a performance, a maquiagem, a fantasia ok, mas aquilo não é a realidade da maioria das pessoas que são LGBT. Então se, de repente, uma criança souber que um médico é gay, que uma professora é lésbica, que um professor, um diretor é gay isso des..., ajude a desmistificar, a tirar os estereótipos, mas eu enxergo, eu vejo muitas pessoas LGBT que são profissionais de educação que não se posicionam.

Carol- Cê acha que é porque, que o que é que tá por trás disso?

Quitéria- Talvez medo de ser retaliado, ou de ser motivo de, alvo de alguma coisa no trabalho, porque da mesma forma que eu no meu ambiente foi extremamente aceitado, não demonstraram nenhuma resistência à minha presença ou desqualifique meu trabalho, porque muita gente tem medo disso, assim, de “ah, qualquer coisa que acontecer vão pegar no meu pé, ou vão chamar minha atenção porque eu sou lésbica” você tem medo da perseguição, né, em função da orientação sexual, mas, é, uma coisa que eu até falo, assim, às vezes quando alguém “ah, mas você é lésbica, não parece” “Ah, mas...” é como se na cabeça da pessoa algo se quebrassem “como que pode uma profissional que trabalha tão bem, né” como eu recebo elogios do meu trabalho, da forma como eu trabalho, de como eu planejei já as coisas “e você é tudo isso e é LÉSBICA (ênfase e espanto)” entendeu? Mas se as pessoas não visualizarem, eu não vejo como que elas vão quebrar isso. Praquelas pessoas que tem contato comigo, elas estão quebrando, elas estão vendo o fulano “ué, mas eu jamais imaginei que uma pessoa...” porque fica bem preso a um estereótipo do esdrúxulo às vezes, né, de que a pessoa LGBT é necessariamente uma pessoa muito afetada, muito performática e foge da concepção da pessoa que você é só mais uma pessoa como ela, né, quando ela enxerga isso em alguém próximo ela desmistifica, ela dá um passo atrás e fala “eu tava pensando tudo errado”, né, eu não sei como alcançar, assim, como a gente, lógico que é um trabalho de militância também, assim, de alcançar essas colegas, né, da minha área, que são LGBT, e falar “e aí, o que é que você tá fazendo? Né? Você não acha que a gente poderia propor um debate com mais propriedade?” Eu acho que não é naquele viés de, ah, advogar em causa própria, mas é num viés de trazer uma aparência de humanidade, de tipo, de normalidade, assim, não de normalidade de ser normal, mas de, deeee, de capacidade, assim, nada vai interferir que você trabalhe assim como qualquer um trabalhe e no seu trabalho você tem uma temática para ser trabalhada, né, e às vezes você vê muito as pessoas num armário elaborativo, né? Todo mundo sabe que ela é gay, todo mundo sabe que ele é gay que ela é lésbica, mas da porta da escola para fora, quando ele entra nada se torna evidente, nada torna ela uma pessoa de voz ativa, né? Que pudesse falar isso com tranquilidade. Aí talvez seja uma questão de empoderamento, né? Quando eu tenho a segurança de saber que eu sou uma pessoa absolutamente é, norm..., igual às outras, eu não vou ver diferença entre falar ou não falar, mas se eu não tiver segurança disso, se eu, se alguma parte de mim tiver um problema de aceitação com isso aí eu vou ouvir os discursos que eu já ouvi reproduzidos, assim, do tipo, “ai, pra que

que tem que falar” “ah, porque que é importante das pessoas do meu trabalho saberem que eu sou” “ah, todo mundo já me viu na reunião de de confraternização com minha namorada do lado” mas, assim, é aquela pessoa que vai ficar do seu lado, comer do seu lado, mas você não vai pegar na mão dela, enquanto todos os outros casais estão se abraçando, se beijando, você tá lá com uma pessoa do lado que todo mundo sabe quem é e qual que é o problema disso ser externado, né? Eu acho que isso talvez ajudasse também a gente a ir desmistificando e tirando os estereótipos, assim, da gente, né? Aí eu não sei se isso contribui, né?

Contribui muito! Muito interessante, legal! Obrigada, muito obrigada.

**ENTREVISTA QUITÉRIA- CONCEDIDA DIA 14 DE MARÇO DE 2016, SEGUNDA-FEIRA, ÀS 10H00
EM UM CAFÉ NA ASA NORTE**

Carol- Eu queria que você se apresentasse primeiro.

Quitéria- Meu nome é Quitéria, eu tenho 26 anos, eu comecei a lecionar ano passado, quando eu tinha 25 anos. Aí a minha formação, eu fiz Ciências Sociais na UnB. Eu tenho Graduação, é, Licenciatura em Ciências Sociais, Bacharelado em Antropologia e Bacharelado em Ciências Sociais também. E aí, logo depois que eu terminei a Graduação eu entrei em Sociais no segundo (semestre) de 2008 e saí no segundo de 2012 e antes disso eu tinha feito um semestre de pedagogia, mas eu abandonei, fiz vestibular de novo e troquei de curso. E aí, no primeiro de 2013 eu já entrei no mestrado que eu terminei semestre passado, no segundo de 2015. Então eu fiquei 2 anos e meio aí e bom, é isso.

Carol- Legal. A sua trajetória na Secretaria de Educação, como é que foi, brevemente, ou como tá sendo, né?

Quitéria- Como tá sendo. Eu tive muita sorte, sabe? Porque eu, eu tinha feito o concurso pra efetivo, só que na época eu tava no Mestrado, na correria e tal, então eu não tinha tido muito tempo de me dedicar, não consegui terminar os conteúdos, nem nada. Mas desde que eu tava na Graduação, desde que eu entrei eu já pensava em ser professora, assim, porque eu também estudei em escola pública e eu tive alguns professores que foram muito marcantes, assim, e eu sempre gostei muito de Sociologia, então, no meu último ano, no terceiro ano, eu tive uma professora de Sociologia que ela foi muito boa, assim, enfim, e que quando eu entrei eu já pensei em fazer a Licenciatura. Tanto que no meu primeiro semestre de Sociais eu já peguei Psicologia da Educação, assim, que é uma coisa super diferente, assim, que as pessoas vão decidir fazer Licenciatura lá no final do curso, porque se alguma coisa der errado e tal e eu já fui pegando as matérias no início, assim. E aí, eu sempre pensei em ser professora e tudo e ano passado era pra eu ter terminado, pra eu ter defendido minha dissertação em Março só que eu só fui defender no final de Agosto. E aí eu tinha feito o concurso pra temporário no ano anterior e aí me chamaram pra ir trabalhar na escola em abril, por aí, acho que foi abril ou maio. E aí, eu tive muita sorte, eu fiz pra Ceilândia e eu moro em Taguatinga, mas a Ceilândia é um local que tem muitas escolas de Ensino Médio e Sociologia é uma matéria que só é dada no Ensino Médio, né? Então eu fiz pra lá, também porque Taguatinga é muito mais concorrido, chamam menos professores temporários, têm mais professores que têm dupla habilitação, né, em Filosofia e Sociologia, e aí eu fiz pra Ceilândia. E aí, me chamaram pra uma escola muito boa que é o Centro de Ensino Médio X, porque é uma escola que tem uma estrutura, é uma escola pequena, é uma escola que tem uma estrutura relativamente boa, assim, boa pra uma escola pública, né? O que significa que ainda é uma escola muito ruim. Mas, por exemplo, nas salas tinha um projetor, era quadro branco, sabe? Todas as salas tinham projetor e tudo. E essa escola é conhecida lá na Ceilândia, no DF também, por ser uma das que mais aprovam no PAS⁴⁷, né?

⁴⁷ Programa de avaliação seriada, que seria um vestibular fracionado que é oferecido pela Universidade de Brasília ao final de cada um dos três anos do Ensino Médio.

Tanto que ano passado foram, esse ano, né, que saiu o resultado, foram 29 aprovados no PAS, né, o que é muito pra uma escola pública, né, se a gente for comparar até com escola particulares pequenas, né, é um número muito grande, e aí passaram outros tantos pelo SISU⁴⁸ e tal, então é uma escola que tem muito esse enfoque e que desenvolve vários projetos. Então eles sempre têm, desenvolvem projetos a participar de várias olimpíadas: olimpíada de Matemática, olimpíada de Física, olimpíada de Astronomia, a olimpíada de foguete, que ano **passado algumas meninas da escola também foram e ganharam e tudo**. Só que, o que acontece, os projetos estão sempre voltados para as áreas de exatas basicamente, então é olimpíada de, tem uma olimpíada que tá começando, que ainda não é tão famosa entre os alunos quanto as outras, que é a de Filosofia, mas as mais é, as que têm mais estímulo mesmo são a de Matemática, a de Química, a de Física, a de Astronomia e o concurso de foguetes, né, que têm todo ano e são e tal. Então a escola estimula muito isso e o, a direção, ela fazia projetos principalmente com ex-alunos que estudavam na UnB. Então, o que que acontece, vez ou outra, no final do ano teve um ex-aluno de lá que passou pra Relações Internacionais e ele voltou pra escola pra dar oficina de redação, que no PAS tem redação agora também, né, então, assim, em novembro tinha oficina de redação. Aí, outro projeto que acontece que é bem interessante na escola, é, que foi comandado pela direção, que foi pensado pela direção, que um sábado por mês eles têm simulado. Então é simulado com questões do PAS. Então eles vão pra escola pra fazer simulado. Então tem outros projetos. Tem o projeto “Elétron” que é um projeto de extensão da UnB com alunos de acho que Engenharia Eletrônica, uma coisa assim, aí eles dão oficinas na escola no sábado pra alguns alunos. E a escola tem vários laboratórios. Então laboratório de Química. Então ela é assim bem diferente das outras escolas, então, assim, do que eu esperava do que eu iria encontrar. Então ela tem esses projetos que diferenciam mesmo. E além disso ela tá numa área da Ceilândia que é o Setor Ó, que é conhecido por ser uma área mais “segura”, entre aspas, assim, segura dentro da Ceilândia, né? Daquele contexto da Ceilândia. Por quê? Porque é um local que mora muito policial militar, têm muitos policias militares que moram lá e que tem muitos professores que moram lá, então têm muitos servidores públicos, principalmente PM, assim. Quando eu tava na Socius⁴⁹, inclusive, a gente fez uma pesquisa sobre ah, foi uma pesquisa coordenada pelo João e pela Antônia⁵⁰, sobre o sentimento de pertencimento dos policiais militares e dos policiais civis. E aí a gente ia nos Batalhões e naqueles postinhos, isso foi em 2011, e à época funcionava, que hoje em dia não funcionam mais, que ficava, é, esses pequenininhos e tal. E aí, é, uma das coisas que eu me surpreendi foi que muitos deles moravam em um local da Ceilândia especificamente que era o Setor Ó, né? Então aí também essa, é um local que é considerado lá na Ceilândia um local mais tranquilo em relação a outros lugares como, por exemplo, Ceilândia Centro, Ceilândia Norte, que é considerado mais perigoso e tal. Aí, teve tudo isso, assim, que fez com que essa experiência fosse bem diferente do que eu imaginava e tal. (Carol- E foi a sua única) Foi a minha única, foi, eu fiquei o ano inteiro na

⁴⁸ Sistema de Seleção Unificada oferecido pelo Ministério da Educação em âmbito Federal.

⁴⁹ Empresa júnior do curso de Ciências Sociais da UnB. Conversávamos antes da gravação sobre o período em que estudamos na UnB e sobre algumas coincidências em nossa trajetória, como amizades em comum e o fato de ambas termos feito parte da empresa, embora não tenhamos nos conhecido no contexto da Graduação.

⁵⁰ Nomes fictícios para preservar a identidade das pessoas mencionadas

escola, porque eu peguei uma vaga de coordenação da professora. Ela era formada em Filosofia, só que tem umas especializações que vários professores fazem, sei lá, você faz um após de 300 horas, aí você pega dupla habilitação e isso é muito comum de acontecer na Secretaria, né, então muitos professores dão aula de Sociologia e são de Filosofia e os que são formados em Filosofia dão aula de Sociologia e tal. E aí, eu substitui essa professora na vaga, ela tava dando aula, ela era Filósofa, mas ela dava aula de Sociologia e ela foi pra coordenação. (Carol- e aí vagou e você assumiu) é, vagou e eu assumi.

Carol- E você participou, chegou a participar da construção do Currículo em Movimento? Não, né? Quando você chegou a discussão já tinha finalizado e o currículo já tava implantado (Sinalizou positivamente com a cabeça). Como foi a sua relação com o currículo ao longo desse seu ano de trabalho na Secretaria de Educação?

Quitéria- Eu acho o currículo muito confuso e o que que aconteceu a minha escola ela, a escola que eu trabalhava, trabalhava com a semestralidade, que é um projeto que na verdade foi implantado, implementado e que eu sou muito crítica em relação a ele. Só que essa escola que eu trabalhei ela também é conhecida por ser pioneira em vários projetos. Então, assim, ela foi uma das primeiras na Ceilândia a implantar, implementar a semestralidade e, aí, o que acontece, eles não aceitavam muitas críticas com relação a esse projeto, né? Então, ah, é, outra coisa importante, eu dei aula pro primeiro e pro segundo ano no ano passado, e aí eu tinha várias dúvidas com relação ao currículo. A escola, ela focava muito no PAS, né? E aí, o que aconteceu, a minha, a professora que eu substituí, eu cheguei lá no final do primeiro bimestre início do segundo bimestre, mas, no primeiro bimestre ela tinha trabalhado só as obras do PAS, ela não tinha trabalhado o conteúdo, nenhum do currículo. Então, assim, foi a minha primeira experiência, eu fiquei super confusa, porque eu tive que correr muito com o conteúdo, com o, com as minhas primeiras turmas, que eram só de primeiro ano. Eu, eu, como eu até coloquei no Cine Diversidade, eu tinha várias dúvidas sobre, em relação ao currículo, a como, é, a como passar o conteúdo, qual o conteúdo, porque eles não especificam, né? Por exemplo, gênero, tá lá que você deve falar sobre gênero e raça, só que, o que falar de gênero? Gênero é tão amplo, eu vou dar aula sobre, sei lá, vamos diferenciar o que que é sexo o que que é gênero baseado naqueles textos da década de 70? Ou eu posso ir mais pra frente, sabe? Eu ficava muito assim, muito perdida e eu não tinha com quem conversar, porque a minha, a professora que eu substituí ela como eu disse, ela não tinha formação, né? Assim, tem gente que não tem formação e que, eu acho, se você não tem formação numa área que você vai lecionar você já tá em desvantagem, né? Aí você tem que de alguma forma tentar ir atrás, assim, mas isso também da muito trabalho, você se esforçar e procurar, ir atrás de literatura, ir atrás, enfim, de textos, de, pra conseguir planejar a aula. E aí, no caso, a minha professora, a professora que eu substituí, pelo que eu entendi e pelo que eu vi ela também não seguia o currículo. Ela seguia o livro didático, então ela trabalhou o conteúdo do PAS e o primeiro capítulo e ela ia seguindo os capítulos assim, ela ia trabalhar o segundo, o terceiro e o quarto.

Carol- Como é essa escolha de material didático na Secretaria de Educação?

Quitéria- Então, no início, no final de cada ano os professores olham os livros e sugerem alguns.

Carol- Então cada escola, é uma decisão autônoma.

Quitéria - Só que eles têm que entrar em um consenso, então o professor da manhã e o professor da tarde, então, pra vir um livro só. Então.

Carol- Mas não é uma coisa que todas as escolas trabalhem ou todas as Regionais decidam uma obra só, é autônomo, né?

Quitéria - Tem como, têm escolas que utilizam um livro e têm escolas que utilizam outro livro, por exemplo a escola que o W, que é meu namorado, dá aula, dava aula utiliza um livro que é diferente do livro que a minha escola pegou, então é por escola, assim, os professores que se reúnem e decidem qual que é o livro. Só que aí tem outros problemas, né? O livro didático não foi produzido aqui em Brasília, então não tá de acordo com o que o currículo em movimento coloca, né? Então foi um livro que foi produzido em São Paulo (risos) com outro currículo e aí o que é que acontece você deveria, se fosse pra seguir o conteúdo que tá, que tá exposto no currículo em movimento, você tem que pegar o livro e procurar as partes que você vai dar, né? Se você segue por capítulos você também não tá seguindo o currículo em movimento, porque têm capítulo que você não pode seguir a ordem, você tem que procurar pelo conteúdo, já que o livro não foi produzido com base nesse currículo. Então é tudo muito confuso, assim.

Carol- E como é que você fez pra colocar o currículo em movimento? Quais estratégias? Você tem exemplos, assim, especificamente em relação a questões relativas a gênero e sexualidade, que estão propostas, eu queria saber como você, né, as estratégias que você criou pra colocar o seu currículo em movimento.

Quitéria- Tá, eu tinha um caderno, meu caderno de planejamento, e o que é que eu fiz, eu coloquei os conteúdos nesse caderno do currículo da Secretaria, né, e os conteúdos do PAS. E aí, eu fui estudar quais obras do PAS que eu podia trabalhar que estavam ligadas ao currículo também. E aí eu fui estudar as provas, fui ver o que que eu podia, porque às vezes, sei lá, trabalhava um conteúdo e eu pegava uma questão da prova pra trabalhar, mas isso foi bem difícil, assim. E aí, o que que aconteceu, como era semestralidade, as turmas que eu peguei no segundo semestre tiveram aulas muito melhores que as turmas que eu peguei no primeiro semestre e as do segundo conseguiram ver o conteúdo todo praticamente. As do primeiro não. Aí, o que eu pensei, é, antes de fazer, é, antes de assistir aquele filme pra falar sobre gênero e sexualidade eu tava, aconteceu o episódio do garoto, né, que foi, que era um dos meus alunos do primeiro ano, ele tinha 15 anos, e aí tem um concurso de Redação do SINPRO⁵¹, que acontece todo ano. E aí, é, aquele ano, ano passado, o tema do concurso era “Violência gera”, não, “Preconceito gera violência”, era alguma coisa assim. E aí eu trabalhei com a professora de Português da escola pra gente, no segundo bimestre, trabalhar com esse concurso. Então a gente colocou pontuação extra pros alunos que entregavam a redação. Aí eu conversei com a direção, eles rodaram as folhas oficiais, a gente fez, é, eu ajudei os alunos a se inscreverem no concurso e tal e a gente trabalhou vários temas no segundo bimestre que poderiam ajudá-los a participar do concurso, né? Isso a gente começou a fazer no final de setembro (Carol- Era extraclasse? Desculpa.) Era mais ou menos. Que que acontece, era um ponto que valia além dos 10 pontos, só que o conteúdo era o conteúdo do quarto bimestre. Então eu trabalhei com

⁵¹ Sindicato dos Professores da Rede Pública do DF.

vários conceitos, por exemplo, é, o que é que é estereótipo, o que é que é preconceito e aí abri mais também, né? O que que era xenofobia, o que que é homofobia. E aí, a partir desses conceitos, visando o concurso também, né, que eles se animaram e trabalharam e tal pra conseguir escreveram as redações lá, e aí, eu ia trabalhando conceitos do currículo. Entendeu? O que é que é raça? O que que é racismo? Aí, o quarto bimestre foi praticamente isso e teve esse concurso como pano de fundo e com a greve o concurso acabou sendo estendido até o final, as inscrições até a última semana de novembro, então, assim, deu pra muitos alunos participarem. E aí eu consegui, o currículo do primeiro ano ele é mais aberto eu acho, sabe, que o do segundo ano, o do segundo ano é mais focado em relações de trabalho e tal. Aí eu trabalhei uma parte com, desses conceitos, com o segundo ano também e com o primeiro ano tava lá, né, pra trabalhar gênero, raça, na verdade pra trabalhar gênero seria pra trabalhar nos três, né? Só que eu trabalhei mais no primeiro ano, porque o conteúdo do segundo ano é maior, então não tem como trabalhar muito, embora a gente tenha duas aulas, que é o dobro do que vocês têm na escola particular. Aí, o que aconteceu, meu primeiro, minha primeira ideia, só que eu não coloquei em vigor, porque eu achei que ia ser meio problemática, era o seguinte, era trabalhar com a proposta do ‘Teatro do Oprimido’, do Augusto Boal, e aí eu peguei várias notícias, eu acabei fazendo isso com os alunos que estavam de recuperação, eu trabalhava várias notícias de jornal, por exemplo “garoto é espancado na rua porque estava andando de mãos dadas com outro garoto”, ou então, sei lá “mulheres ainda recebem duas vezes menos que os homens, ou sobre racismo, por exemplo “secretária de escola é obrigada a alisar o cabelo. E aí eu peguei várias dessas notícias e aí eu fui trabalhando com, eu recortava as notícias e eles formavam um grupo e eles tinham discutir qual conceito que tava ali naquela notícia e por que, como é que ele via aquele conceito ali. E aí, eu fiz um teste primeiro com os alunos que tavam na recuperação, eu passei esse exercício primeiro pra eles e assim, foi muito legal, mas deu mais trabalho do que eu pensava. Eu achei que eles iam achar muito fácil, mas eles não viam como eu via, assim, sabe? Não estava tão claro, eu precisei dar mais tempo pra eles e aí, como tinha que ser uma tarefa em grupo, a proposta era que fossem de 2 a 3 alunos eu acabei não fazendo isso com os alunos que estavam, que estavam no período normal, que essa recuperação lá no colégio, eu fazia a recuperação parcial também, né? Se o aluno ficou no primeiro semestre, que a semestralidade é assim, né, porque pra uma parte da turma eles terminam sociologia em julho. E aí, tiveram alguns alunos que ficaram na recuperação, e aí eu ia propondo atividades ao longo do segundo semestre pra eles não precisarem fazer a prova no final do ano. Então a recuperação era aos poucos, assim, sabe? Pra eles não precisarem fazer a prova, se eles quisessem, né? Os que não quisessem faziam a prova no final do ano com o conteúdo todo. Mas aí muitos fizeram e foi muito legal isso, porque eu ia passando outras atividades, sabe, e eu ia explicando o conteúdo e ia passando atividade. Tá, então, aí eu estava com esse problema, eu não sabia como que eu ia falar especificamente sobre gênero, mas dentro de gênero, dentro desse conteúdo de gênero, sobre homofobia. Porque é mais fácil falar sobre machismo, assim, né, os temas que eu escolhi pra falar dentro do gênero no primeiro ano, foi sobre desigualdade de gênero, no caso, aí, sobre o que que é desigualdade de gênero, como é que acontece, diferenças salariais essas coisas e eu trabalhei isso com o segundo ano também, porque eles estavam trabalhando com mercado de trabalho as relações e tudo, e aí, é, eu tive que trabalhar homofobia também. Mas aí não deu tempo de trabalhar o que eu acho que seria ideal, né, não só homofobia, mas transfobia e tudo, porque tinham muitos **conteúdos** pra trabalhar. E aí, o

que é que acontece, nesse concurso de redação que eu falei antes, um dos alunos ele escreveu uma redação e aí era o seguinte a proposta, né, eles escreviam as redações e a gente discutia, eu dava o conteúdo em sala, a gente debatia, a professora de Português trabalhava técnica de Redação com eles e aí, se quisessem podiam mostrar as redações pra gente e aí a gente corrigia as redações. “Olha essa sua ideia aqui você não, você pode desenvolver mais, isso aqui tá errado, por exemplo, em relação a pontuação, em relação a parágrafo” tudo isso a gente corrigia, né, a gente se dispôs, então “esse conceito que você usou aqui ele tá errado, ele não significa isso” a gente conversava com os alunos que queriam. Aí não eram todos que queriam, porque isso ia dar muito trabalho e não tinham ou nem ou não queriam mesmo. Aí, um dos alunos, ele mostrou a redação pra professora de Português, pra ela corrigir, né, e aí mostrou a redação pra mim, pra ver se o conteúdo e porque nesse concurso de redação eles trabalhavam, eles corrigiam de acordo com três aspectos: era forma, conteúdo e, acho que se, adequação ao tema, se não estava tendo fuga ao tema, essas coisas. E aí, na redação que ele me mostrou, uma parte da redação era o seguinte, era um garoto de 15 anos que estava no primeiro e ano e ele falava que ele era gay e que a mãe dele sabia, mas que eles não conversavam sobre, ninguém na família dele conversava sobre e que aí um primo dele que era mais velho tinha falado pra família que era gay, né, no caso o primo dele era gay, e aí ele foi expulso de casa. E aí, ele tava falando que ele tinha certeza que a mãe dele sabia que ele era gay, mas que no dia que eles tivessem essa conversa ele tinha medo de que ele fosse expulso de casa, porque a mãe dele sempre enfatizava que ela não aceitava esse tipo de coisa, segundo as palavras dele, que ela não, que ela não ia ter filho gay, assim. Então, assim, sempre passava, sei lá, uma notícia no jornal, ele ia lá, ele falava que ela era evangélica, né, e sempre que passava, sei lá, uma notícia de jornal, aí ela sempre fazia questão de frisar de uma forma bem depreciativa que, sei lá, aquelas pessoas estavam perdidas e que ainda bem que não tinham ninguém na família dela que era assim. Então, aí ele colocou aquilo e ele falava também, ele desenvolveu alguns argumentos que eu achei bem interessantes, ele falava assim “ah, porque eu sou gay, então eu tenho que me assumir, mas quem é hétero nunca vai precisar falar pra ninguém que é hétero, agora eu tenho que enfrentar várias coisas e tal” e foi meio o que eu levei aquele dia, né?⁵² Então eu não conhecia o filme que foi o “Orações para Bob” que a gente assistiu lá no Cine Diversidade. E eu tava, pra falar sobre esse tema especificamente, sobre gênero, sexualidade, homofobia, transfobia, eu tava com muita dificuldade, assim, porque meus alunos são muito religiosos, a grande parte deles, ou são muito católicos ou são muito evangélicos, no sentido de serem praticantes, sabe? Tinha uma igreja, no Setor Ó tem muitas igrejas, sabe, e na quadra da escola tem uma igreja católica que tava em reforma e tal, e os alunos da escola que eu lecionava eles moram, a maioria, né, moram no Setor Ó ou no Sol Nascente, que é aquele condomínio ali, né, que fica na fronteira entre Goiás e o DF. Então, aí, assim, é, em geral eles sempre traziam um discurso muito forte, um discurso religioso muito forte, um discurso bem presente, assim, de Deus, além de usarem vários símbolos. Por exemplo, iam pra escola com crucifixo, com escapulário, essas coisas, e sempre havia um embate, assim, vez ou outra alguém aparecia com esse discurso, é, pra combater, assim, pra, não sei, pra apresentar seu ponto de vista a partir de uma perspectiva bem religiosa e isso era bem comum os alunos trazerem esse discurso. E aí, no caso desse garoto

⁵² Se refere a uma aula no Cine Diversidade que cursamos juntas, na qual ela trouxe esse mesmo relato para dividir com a turma.

aquilo me tocou muito, assim, sabe, porque eu fiquei pensando, e eu já tava adiando, né? Porque eu não sabia como falar (Carol- ele leu a carta diante da turma, né?) Não, ele não leu, ele falou pra mim “professora, eu quero que você leia a minha redação” e a mesma coisa pra professora de Português. Então, assim, era uma coisa que ele queria, ele queria que a gente soubesse o que ele tava passando, porque ele poderia não ter pedido, né, pra gente, só entregado a redação. E, assim, eu tinha 400 alunos, eu não ia ler todas as redações, eu só li as que eles me pediram, né, as que eles pediram ajuda e tal. Então, teve casos sim de alunos que sofrem por algum, algum tipo de violência, teve casos também mais relacionado a gênero foi esse. Teve uma outra aluna também que contou que o pai abusou da mãe, enfim, tipo histórico de violência na família também. Mas em relação a homofobia e transfobia, também foi violência de gênero no caso da aluna, foi esse, que eu acho que era o tema mais polêmico pra trabalhar em sala de aula, sabe? É esse o das cotas, também, que já que a gente, que no currículo tá pra gente falar sobre raça, falar sobre raça, racismo, política de cotas sempre vai, eles sempre vão além (Carol- eles sempre pedem também, né? Porque cotas diz muito respeito a eles, né?) Diz muito. E aí eu não sabia como tratar em um ambiente que de certa forma é tão hostil, sabe, como falar sobre violência de gênero relacionado a homofobia. Porque quando você vai falar sobre machismo. Isso é uma coisa muito legal, porque eu tenho algumas alunas que são muito empoderadas, assim, sabe, que elas já se colocam como jovens feministas, sabe, que é uma coisa que não acontecia quando eu tava na escola e, enfim, por várias influências, né, desde as cantoras de música pop que tão com esse discurso, embora seja um feminismo diferente do feminismo da academia o feminismo de quem tá na militância política, enfim, das feministas mais radicais, é uma forma de popularizar o discurso. Então eu tinha muitas, quando eu fui falar sobre desigualdade salarial, sobre diferenças de gênero em nossa sociedade eu, apareceram muitos discursos assim, sabe, apareceram muitas meninas que eram muito empoderadas e que conheciam o feminismo e que falavam de uma forma que você via que elas estavam se apropriando mesmo do discurso, sabe? Que é uma coisa que não acontecia, que é uma coisa que eu não via acontecendo quando eu tava na escola, sabe? Então eu acho que tudo isso, né, todo esse contexto de elas terem mais acesso, de ter blogs feministas hoje que têm uma linguagem mais acessível que é uma linguagem não-acadêmica fez com que elas se apropriassem disso, mas, eu sempre, nas minhas primeiras aulas sobre gênero eu sempre tive muita dificuldade em tratar o tema porque, justamente por causa desse ambiente, porque era um ambiente que eu considerava muito hostil.

Por exemplo, uma das minhas ideias que eu não coloquei em prática, quando, acaba que no ensino médio quando você vai falar sobre gênero, o que que é sexo o que que é gênero é, você fala de uma maneira muito rasa, é lógico, porque eles não precisam a ideia é isso, né? Todas as ideias são tratadas de maneira muito rasa, o livro didático também é muito raso, é muito diferente do que a gente vê na faculdade, aí acaba que pra quem tá iniciando e o que o livro coloca é isso também, é uma ideia de gênero que como eu disse já tá ultrapassada, né? E é isso que a gente ensina, porque eu não posso, não dá pra ensinar pros meninos, você pode falar sobre, citar, mas você não vai explicar o que que é teoria *queer*, o que que a Butler diz, o que é, sabe, transitar entre os gêneros, você não tem como falar isso pra garotos de 15 anos, 14 anos que estão no Ensino Médio e estão começando com disciplinas totalmente novas que eles não conheciam e que eles tinham uma disciplina muito abstrata, né, a Sociologia envolve um pensamento que é muito abstrato, então eu sentia muita dificuldade em falar sobre isso e eu

sentia muita dificuldade em fazer dinâmicas. Por exemplo, quando eu fui dar essa aula, né, o que que é gênero, o que que é sexo, como eu disse, uma visão muito rasa ainda, né? Eu pensei em pegar umas roupas do meu namorado e dar aula com as roupas dele, assim, pra eles se questionarem, assim, e problematizarem. Eu tinha feito essa dinâmica numa aula de Didática da Universidade que a gente tinha que dar uma aula e tal e usar lá os pontos didáticos que a gente tinha aprendido ao longo do semestre e deu super certo. Então eu peguei umas roupas **dele e uns bonés, umas blusas do Corinthians** e eu fui dar aula assim e eu pensei, eu sempre falava “Ah, quando eu for explicar o que que é gênero o que que é sexo, né, na, essa diferença, né, que é muito diferente do que a gente já discute na Universidade, eu vou assim também” só que eu não tive coragem de fazer isso, porque eu não me senti que eu ia ter uma boa acolhida nem dos estudantes nem da escola, então, assim, como eu já sabia que isso podia provocar mais polêmica e eu podia ser mais **questionada** pelo que eu tava fazendo eu acabei deixando de lado algumas ideias, sabe, tudo que eu achava que eu ia fazer na minha prática que ia ser mais inovador e tal eu acabei não colocando em prática. Foi, foi, foi, assim, meio frustrante, porque eu achava que ia colocar várias ideias em prática, só que às vezes você não consegue, assim, às vezes tem muita **resistência** por parte dos alunos também, mas quando você vai falar, assim, funciona, sabe? Você dar início nessa visão do que que é gênero do que que é sexo do gênero colocado como construção social, aí você dá exemplos daqueles livros como “Sexo e temperamento” da Margareth Mead, aí você cita “uma antropóloga em 1930 fez isso isso e isso” pra eles verem que tem um **embasamento científico, que alguém já fez isso**, que existem pesquisas, que as pessoas estão estudando isso faz muito tempo, porque isso serve pra desconstruir preconceitos que eles já têm, né? Principalmente sobre qual que é o papel da mulher, sobre o que que uma mulher pode fazer o que que uma mulher não pode fazer, é. Mais pra frente eu vou contar a história de um aluno que me mandou um vídeo, ele é evangélico, ele é um aluno que eu gostava muito, ele é muito questionador, e tal, e ele me mandou um vídeo sobre o que que é o feminismo a partir da perspectiva de uma mulher evangélica pra ver se eu concordava, mas, enfim, daqui a pouco eu falo sobre isso. E aí acaba que foi mais fácil dar essa aula e aí você vai e mostra dados de pesquisa produzidos ou por universidades ou por, ou pela ONU ou pelo IPEA que mostram que existe desigualdade salarial, por exemplo, e no que que essa desigualdade é baseada, como é que é construído. Então acaba que eles conseguem aceitar mais e como eu disse como já tem muitas garotas que já têm esse discurso feminista na ponta da língua, sabe, já têm esse discurso apropriado, então elas ajudam a comentar o debate. Agora quando você vai falar sobre sexualidade, especialmente sobre homofobia e transfobia, aí as coisas mudam, porque como é que você vai falar pra turma sobre o que é homofobia se eles acham que ser gay é errado que ser gay, eles já partem do princípio de que aquilo fere uma natureza que seria certa e que aquelas pessoas são corrompidas. Então eu fiquei muito tempo pensando como trabalhar com isso, com as minhas turmas do semestre, né? Aí apareceu o filme, que eu adorei, porque é um filme muito didático, é um filme muito água com açúcar, né? E porque é um filme que traz muitos argumentos que eles colocam também, né, muitos argumentos que eles traziam pra sala de aula de, e que eles viveram também. A mãe do Bob lá “ah, eu não aceito um filho gay, se você for gay saia da minha casa, porque na Bíblia tava escrito isso e as pessoas que são homoafetivas serão condenadas” e eu trouxe esse filme e foi muito um achado, foi bem na época que eu tava trabalhando com tudo isso, com a redação, com esses projetos todos e com esses conceitos e aí eu resolvi passar o filme pros meus alunos. Eu

tive uma resposta muito boa, assim, a gente fez, a gente assistiu ao filme, né, que foram uma aula e meia e aí depois do filme a gente fazia um debate. E aí, depois desse debate eles tinham que escrever um texto em grupo. Eu sempre trabalho assim: pode ser individual, em dupla ou em trio, e eles tinham que fazer uma pergunta que envolvesse algum conceito que eles tivessem visto na disciplina que tinha a ver com o filme e aí o outro grupo tinha que responder àquela pergunta, sabe, faz uma troca. E aí, foi muito legal essa resposta que eu tive deles, porque muitas pessoas se sensibilizaram, sabe? Embora, ainda, enfim, seja muito pouco, como uma das minhas alunas falou no final “ah, professora, a gente tinha que debater mais sobre isso, porque tem muita gente que não mudou o pensamento” segundo as palavras dela “não mudou o pensamento e ainda continua falando besteira, continua falando essas coisas”. Mas é uma carga muito grande pra uma disciplina mudar o pensamento de alguém e nem é isso que objetiva, você tem que questionar, mostrar que tem outras possibilidades, mostrar que de acordo com o pensamento científico você não pode, não existe nenhum fundamento pra homofobia, você pode questionar através dessas, **pegando essas margens**, assim, pegando o quanto que isso, pegar dados e falar o quanto que isso afeta pessoas, o tanto que isso mata pessoas todos os dias, mas você não pode ser a única pessoa responsável por mudar a cabeça das pessoas, mudar um pensamento. E eles tiveram 3 aulas sobre isso e isso é muito pouco, né?

Carol- mas você sentiu que houve uma diferença, né?

Eu senti que houve uma comoção, assim, com o filme. Principalmente, nossa, quando eles assistiram, era um filme que muitos deles não conheciam, porque ele é um filme que foi feito pra tv, né? Então, alguns alunos, esse aluno que eu falei que escreveu na redação ele já conhecia o filme e ele ficou muito feliz quando eu falei, ele falou “ ah, eu já assisti, professora, não sei o que” e aí eu falei “ah, então você vai assistir de novo” e ele falou “tudo bem, não tem problema”. E aí eles ficaram muito emocionados com o filme assim, aí o garoto

Carol- como foi aquela história, você relatou aquela cena da ponte, né? Como que foi aquilo, conta pra mim.

Quitéria- Então, o que que acontece, em geral, em todas as turmas, a maior parte dos meus alunos ficou muito presa ao filme, justamente, porque toda a narrativa que tá por trás do filme que envolve o filme, e aí em uma turma de primeiro ano, na hora que o Bob ele vai se suicidar ele pula de uma ponte, né? E aí eu tive alguns alunos que eles começaram a gritar na sala, né, “pula, pula mesmo, vai lá, pula” e eu fiquei muito chocada, mas eu não parei o filme na hora, eu deixei as coisas acontecerem, assim, sabe? Aí teve alguns alunos que rebateram “ai, você é muito idiota que não sei quê”, mas eu não me envolvi, aí eu deixei o filme, mas foram vários gritos, assim, principalmente de alunos homens, não teve nenhuma garota que reforçou esse argumento, mas foram, sei lá, uns 4 ou 5 meninos que ficaram rindo na hora, na cena, né? Que é uma das cenas mais emocionantes do filme, quando ele vai pular. E aí, ok, eu deixei passar, e aí essa turma era uma turma que eu tinha aula acho que era terça e sexta, isso, e isso aconteceu numa sexta. Eu teria aula de novo com eles na terça. E aí na terça eu joguei isso, né, pro debate no cine diversidade, porque eu fiquei muito abalada com isso, muito mesmo, era meu último horário de sexta e foi eu já tinha passado para todas as minhas outras turmas de primeiro ano e isso não tinha acontecido, foi a primeira vez que aconteceu e eu fiquei muito, eu não esperava,

sabe? **E o garoto que eu falei da redação ele era dessa turma e nessa turma tinha um outro garoto que ele é homoafetivo e que ele era. É porque no Ensino Médio, o que que acontece, lógico que tem outros garotos que são gays, outras meninas que são lésbicas, enfim, que não caem no estereótipo do que que é ser gay do que que é ser lésbia e tal, mas nessa turma os dois garotos que eram gays que tavam na turma eles eram garotos que andavam mais com meninas, que** eles nunca se relacionavam com aqueles meninos da sala, que, enfim, eles eram diferentes, sabe? E eles não faziam parte daquele grupinho e eles eram garotos que eles já se assumiam enquanto meninos gays, sabe? Então eu acho que por isso já havia um embate maior, sabe? Um questionamento maior e tal. Eles eram garotos que eram muito dedicados, assim, que eles eram mais quietos que os outros meninos, que eram mais bagunceiros, eles eram mais estudiosos, enfim, eles eram diferentes dos outros garotos. E aí, quando isso aconteceu, nesse momento eles não falaram nada, eles ficaram quietos, eles ficaram calados, enquanto os meninos falavam pro Bob pular, foram as meninas que falaram “ah, você é muito idiota” essas coisas. E eu fiquei muito abalada por isso, assim, porque eu não imaginava que os garotos iriam ter coragem de falar isso, assim, sabe? Na sala. E eles falaram como uma forma de provocar os outros garotos, sabe, de falar quem manda quem fala, porque eu acho que, eu imagino que na hora eles devam ter ficado tão chocados que eles não sabiam muito como reagir.

E aí na terça, a gente tinha aula no cine na terça, na terça eu coloquei isso, eu já tava pensando em como trabalhar isso, mas nessa sala eu fui mais enfática, né? Que era a segunda aula que a gente terminava o filme e a gente já começa o debate. E aí, nessa turma, quando a gente foi começar o debate eu já comecei trazendo vários dados de homofobia, assim, sabe? De como você, se você é um garoto que é gay você tem mais chances de ser assassinado, de como que você, se você for uma garota lésbica você também, sabe? Então eu já comecei com esses dados e eu já comecei falando “olha, gente, aconteceu uma cena aqui na última aula que eu fiquei muito chocada, porque vocês foram muito, vocês tiveram uma reação que eu não esperava” e a gente já tinha falado sobre, sobre as piadas, né? Assim que eu comecei a dar esse conteúdo pra que como que as piadas que a gente faz, como que as coisas que a gente acha engraçada elas são construídas pra reificar as posições das pessoas, né? Que a gente nunca acha, pedi pra eles “ah, conta aí alguma piada de algum homem branco hétero rico, me fala, né, não existe”. Porque existe piada de quem é negro, de quem é mulher, de quem é gay. E aí eles falaram, é, assim que eu comecei a trabalhar sobre preconceito, estereótipo eu já fui falando sobre as piadas, de por que que o riso muda de sociedade pra sociedade, sobre por que que uma piada de brasileiro de Portugal é engraçada pra eles, o que que isso quer dizer, sabe? O que que o nosso riso quer dizer, porque eu já esperava várias piadinhas, assim, então eu já, piadas, né, entre aspas, pra reificar posições, então eu já tinha trabalhado isso antes de entrar no conteúdo. Porque aí, quando eu falei sobre isso eles “ah, professora, mas foi só uma piada, porque foi engraçado na hora” e eu retomei isso, “mas por que que isso que isso é engraçado pra você se tanta gente morre todos os dias por isso?” e aí eu trouxe várias notícias. Teve uma notícia que eu acho que saiu em 2014, eu levei umas 3 notícias sobre dois, uma era, acho que era um pai e um filho que estavam abraçados e aí na Bahia eles foram apedrejados, o outro era também, acho que dois irmãos, uma coisa assim, que tavam andando, **tavam andando abraçados e também foram assim, e teve uma, também sofreram algum tipo de violência e teve também uma notícia de um garoto que tava na Avenida Paulista que confundiram ele com um garoto gay,**

enfim, que ele tava com umas roupas que aí ele foi apedrejado, não sei se você lembra dessa história? (Carol- lembro) Aí eu trouxe essas três notícias, assim, pro debate, e falei “olha, como é que você pode fazer piada de um tema que mata tantas pessoas todos os anos? ”.

Outra coisa que eu falei também pra explicar o conceito, porque um argumento que sempre aparecia era que “ah, ele escolheu ser assim”. Então eu sempre, quando chegava nessa parte sobre o filme eu virava e falava “olha, vou contar aqui a minha trajetória, vou contar aqui a minha história” aí eles já ficavam super, aí o que que ela vai falar, aí eu falava “olha, eu sempre namorei com garotos e eu tenho um namorado e tal” porque eles sempre perguntam da sua vida, né, “e eu tenho um namorado, mas eu nunca escolhi namorar os garotos. Acontece que eu sempre me atraí por eles, não era uma coisa que eu escolhesse, eu não falava: agora eu vou namorar só meninos. Não, eu simplesmente namorava com aquelas pessoas, porque eu sempre me senti atraída por aquelas pessoas e a mesma coisa aquelas pessoas que se atraem por pessoas do mesmo sexo, você simplesmente se atrai” “você nasceu assim, não é” eu virava “olha, eu nasci assim, eu tô namorando aquela pessoa, eu namoro garotos, porque eu sempre me senti atraída sexualmente, fisicamente, por garotos, então quem se sente atraído por, sei lá, se eu me sentisse atraída por garotas, eu também teria nascido assim, sabe, não é uma coisa que você escolhe ser diferente de todo um padrão imposto pela sociedade.” Então, depois que eu trouxe essas notícias, eu virei e falei “olha, gente, olha só, isso acontece com pessoas o tempo inteiro, né, não só no Brasil, mas em vários lugares do mundo, e eu levei aquele mapa que a nossa professora que a **Rosalía** apresentou, de lugares em que o casamento homoafetivo era regulamentado, proibido e tudo e aí eu apresentei esses dados, essas reportagens, aí eu apresentei o mapa e eles ficaram muito chocados, porque, assim, o mapa uma das legendas é: olha, em alguns lugares do mundo a pena é, é pena de morte, né? **Se você for, enfim, se você expor o seu relacionamento e ele for um relacionamento homoafetivo, então** eles ficaram muito impressionados com aquele mapa também e eu sempre tentava trazer uma uma tentativa de naturalizar o discurso. Porque o que que acontece, um outro argumento que eles sempre colocavam era o da cura, sabe, de que você via como uma opção, então você escolhe, você escolhe com quem você quer se relacionar e que essa, se era uma opção você podia ser curado, entendeu? Você podia não ter aquela opção, você podia ver aquela opção como doença e que já que era uma doença você podia curar aquela doença. Aí eu trouxe vários artigos, peguei um pouco daquele slide que a **Rosalía** apresenta, sabe? Que a partir de quando a homoafetividade passa a não ser considerada uma doença, porque que esse termo homossexualismo, né, porque que a gente não pode mais usar, porque que essa terminação também é usada pra doença, né, alcoolismo e tal, e aí eu fui explicando sobre isso e aí a minha tentativa foi de apresentar como algo que é natural, né, embora a gente possa questionar o que que é natural o que que não é, mas foi o que eu achei que ficaria mais didático pra eles, assim, sobre como a sua opção sexual é algo que você não escolhe, assim, o que vem com você, assim, o que nasce com você, embora, enfim, todas as problematizações que a gente pode fazer sobre essa argumentação, mas como algo que você não, não, você não escolhe por quem você se atrai, sabe? E como isso já teve presente em outros momentos da história e como nas sociedades isso era considerado natural, como se relacionar com pessoas do mesmo sexo e como que isso é visto hoje em dia, que não é mais visto como uma doença, que se não é uma doença tem cura, que você não pode, é, como eles colocaram muitas vezes, principalmente nessa turma, assim, como opção, que eles

pegavam esse termo que a gente utiliza hoje em dia, de opção sexual, aí eles “se é uma opção, então você pode mudar de opção”. Então eu sempre tentava trazer isso pro discurso, que não é algo que você muda, é algo que, não é algo que você escolha, exatamente. Então essa foi a minha tentativa de trabalhar com a homofobia. E aí, o que que aconteceu, né, outros, outras dos meus alunos perguntavam “ah, professora” e aí eu só citava, eu não consegui desenvolver muito isso “ah, mas o que que é transfobia? O que que é?” Sabe? Sobre termos mais específicos dentro da homofobia e eu não consegui, eu até pensei, mas no final das contas eu não consegui fazer isso, um dos documentários que a gente assistiu foi o do “Meu amigo Cláudia”, né? Eu não ia passar o documentário inteiro, lógico, mas eu ia passar, tem uma parte dele que eu acho que dá muito pra trabalhar com o Ensino Médio é quando ele pega, faz entrevistas com pessoas nas ruas na década de 80 e ele vai perguntando pras pessoas, né? E elas dizem “ah, eu acho que esse povo devia morrer, eu acho que esse pessoal...” Então eu ia pegar esses trechos das entrevistas, mas acabou que, pra fomentar o debate, né, de como que a sociedade muda, de como hoje em dia as pessoas são diferentes do que eram na década de 80, de como que a as nossas leis refletem essa sociedade, de como que a ciência, né, esses argumentos científicos também fazem com que a sociedade mude e tal, mas acabou que no final das contas eu não consegui baixar o filme e eu deixei esse trecho pra lá, também, e o que que acontece, às vezes tudo que eu citava, sei lá, eu ia dar uma aula e aí eu citava um livro de literatura e sempre tinha alguém que pesquisava, sabe? Sempre tinha alguém que falava “ah, eu li aquele livro que você falou” e eu também fiquei um pouco assim de trabalhar com o filme, de trabalhar com um trecho do documentário, porque com certeza eu ia ter alunos que iriam atrás e a gente não teria tempo pra discutir e é um tema, é um filme que se você não tem tempo se você não discutir você pode ter problemas, entendeu? Então eu acabei optando por não trabalhar, eu tentei baixar uma vez e não consegui então eu falei “então não, não vou atrás”.

Carol- E como é que foi a recepção na comunidade escolar, na comunidade familiar, nas outras instituições que, né, estão no meio da...

Quitéria- Das coisas. Das coisas que eu também achei interessante é que os outros professores sabiam que eu falava e o que eu fazia em sala e eu ficava de certa forma, **assim (pausa longa)**, não incomodada, mas isso fazia com que eu prestasse mais atenção na minha prática, porque tudo que eu falava em sala eles colocavam pra outros professores, sabe? “Ah não, porque a professora de Sociologia falou isso, porque a professora de Sociologia passou esse filme”. Então, às vezes na coordenação ou na sala dos professores sempre alguém virava e falava assim (risos). Teve uma época em que, nessa época também que a gente tava falando sobre esses temas, sobre preconceito e tal, e aí, numa das minhas provas eu coloquei vários trechos sobre o que tava acontecendo sobre os refugiados europeus com vários trechos de jornal só que era meio como aquele exercício que eu tinha proposto pra na redação só que eles tinham que escrever um parágrafo sobre quais trechos que eles tinham, sobre quais conceitos que eles tavam vendo naquele trecho. E aí outros professores leram a minha prova e eles comentaram com outros professores em sala, sabe? Então isso sempre acontecia. O que eu acho na minha escola que acontecia também é que eu nunca tinha espaço pra fazer projetos também, pra, por exemplo, eu queria levar os meninos pra assistir um filme no cinema, aí ninguém empolgava, sabe, ninguém fala “vamos!”, sabe? Aí o diretor falava “ah, não, eles vão perder aula um dia, isso é

ruim” ou eram os professores “eu não vou levar adolescente pro cinema, dá muito trabalho”. Aí eu nunca conseguia fazer as coisas, sabe? Aí outro projeto que eu propus foi de a gente vir na UnB pra eles já começarem a ter contato. Aí eu propus duas visitas: uma visita era pro laboratório de química e de física e que eles abrem pra escola pública e outro que era uma visita pro Instituto Athos Bulcão que tá lá na Asa Sul. Inclusive eu até contatei tal, porque tem obras dele que caem no PAS e era pra fazer uma coisa assim, visitar várias obras do Niemeyer e ir ao Instituto e aí tinha que ser uma coisa bem dividida e eu precisava de apoio de outros professores e da coordenação. Eu até conversei com um garoto que eu conheço que é da Arquitetura ele se dispôs a ir como monitor, sabe, pra falar sobre as obras, tal, só eu nunca recebi apoio da escola... Todo mundo sempre colocava um balde de água fria em mim, assim, não sei se acho que também, né, por eu ser professora temporária por estar na escola só por um ano, por ser muito nova. Então as minhas ideias nunca ganhavam muita projeção, sabe? Quando eu queria fazer algo, alguma coisa maior, assim, mas eu tive relatos, principalmente em relação a esse filme, de alunos meus pedindo uma cópia do filme para levar para a mãe assistir, de falando onde é que tem, de falando que tinha achado no youtube dublado e perguntando por que eu não tinha passado dublado, de falar que colocaram pro irmão assistir, de falar que colocaram pra casa, sabe, pra pessoas da casa e eu achei isso muito legal. E, assim, falaram, comentaram com outros professores também, porque, querendo ou não, têm muitos professores que são muito conservadores e eles comentaram sobre o filme e eu fiquei sabendo isso depois “ah, fiquei sabendo que você passou um filme”. Aí, mas, assim, tem outros professores, eu tinha uma professora na escola que ela era super evangélica, assim, sabe? E, (pausa), levemente homofóbica (risos), se eu posso falar isso, e aí, ela, enfim, sempre que tinha uma discussão sobre preconceito contra pessoas homoafetivas na escola, assim, na sala dos professores ela sempre era muito conservadora nas opiniões dela, então, assim, ela não falou nada sobre o filme, mas eu tenho certeza que os meninos comentaram, tipo, com ela, ou na sala dela, porque eles sempre comentam com outros professores. E aí, foi mais isso assim, de feedback que eu tive, muitos foram atrás do filme e aí acharam que tinha dublado e assistiram de novo e mostraram pros pais.

Carol- E diante disso, dessa, desse uso que você fez de um processo de formação pelo qual você passou, como você avaliaria a importância do processo de formação pra você enquanto professora e de uma forma mais ampla?

Quitéria - Éeee, no início, como eu falei, né, tá no Currículo em Movimento pra gente falar sobre gênero, só que eu me senti mais encorajada a falar sobre gênero depois que eu fiz o curso, depois que eu fiz o Cine Diversidade e por ter passado por essa experiência com o meu aluno, sabe? Da redação. Porque aquilo me emocionou muito, assim, e eu achei que ele devia falar sobre aquilo, porque vez ou outra apareciam nas salas, não só na dele, mas nas turmas em geral, alguma piada, tipo assim “ai, fulano cortou o cabelo, ai tá muito viadinho seu cabelo agora” sempre apareciam umas piadas e eu sempre tentava perguntar, né? “Por que você tá falando isso do cabelo dele? Seu cabelo tá lindo, adorei o seu corte” de, tipo, falar alguma coisa assim, sabe, de positiva e de confrontar uma opinião diferente de quem tava falando, sempre tive essa preocupação. Mas depois dessa redação que ele pediu pra eu ler eu achei que era muito importante falar sobre o tema, assim, e eu parei para pensar sobre a minha experiência, assim,

porque eu nunca tinha tido, não, eu acho que eu tive uma aula de Sociologia também para falar sobre homofobia e eu tava muito receosa, assim, porque, como eu disse, eu tenho alunos muito, muito religiosos, a maior parte dos meus alunos, sabe? E nem todos eles estão dispostos a dialogar. Então, às vezes, eeeee, eles pegam o que eles aprendem na religião, o que eles aprendem em casa como uma verdade universal e fica muito difícil de você questionar isso, sabe? Porque eles constroem estereótipos e preconceitos a partir dessas ideias também. Então eu fiquei muito receosa de trabalhar, principalmente homofobia, assim, porque, como eu disse, esse discurso do que é o feminismo das mulheres na sociedade e das diferenças entre homens e mulheres, dos padrões de beleza, ele tá muito mais presente na vida deles, sabe? Parece que ele é muito mais aceitável do que você falar sobre violência contra pessoas homoafetivas, parece que esse, parece que eles conhecem mais, sabe? Esse discurso de desigualdade entre homens e mulheres e como é que isso acontece e como isso é produzido e quando você vai falar sobre homofobia, algum exemplo relacionado, né, a relações homoafetivas eles dizem que é uma opção que a pessoa escolheu aquilo, sabe, como se fosse uma escolha. “Ah, a pessoa é gay porque quer. Eu conheço uma pessoa gay da minha igreja que foi curado, assim, sabe?” Então eu achava muito difícil falar sobre isso, eu ficava muito receosa, porque a professora que eles tinham de Sociologia anterior, no caso, os alunos de segundo ano a que eles tiveram no primeiro ano, ela focava muito o livro e ela não trazia essas discussões, ela não trazia filmes

Carol- ela é a mesma que fez o projeto que você comentou uma vez? O projeto sobre mulheres?

Quitéria - Não, não, esse projeto sobre mulheres era uma professora que eles tinham tido no Ensino Fundamental na escola anterior, professora de Português, que ela desenvolveu, que ela até ganhou uns prêmios e tal, sobre mulheres, tipo, mulheres inspiradoras, era esse o nome do projeto, mas na escola anterior, quando eles fizeram oitava, sétima série, quando eles tiveram acesso a este projeto. Mas na escola anterior, na minha escola todos os projetos eram de Exatas (risos), não tinha ninguém que fazia assim. E a professora de Sociologia e o professor de Filosofia também eles focavam muito no livro didático. E como eu disse, também é problemático, porque o livro ele, ele não foi produzido aqui, os currículos são muito diferentes, então, é, eles pegavam muito por capítulo, capítulo 1, capítulo 2, capítulo 3 e não por temas. Porque se o livro foi produzido em outro contexto, em outra circunstância, você tem que trabalhar por temas, não faz sentido você trabalhar por capítulo, e esses livros de Sociologia, assim, como a disciplina tem uma carga (horária) muito pequena, eu acho o material didático muito ruim ainda, sabe, não tem nenhum livro que eu acho “uau, que livro muito bom! ”. Então, você tem que ir complementando com coisas, com outros textos, com textos de blog de Sociologia, com outros livros didáticos, com filmes. E aí, acontece que a outra professora só trabalhava com os filmes do PAS e com as obras do PAS e seguia só o livro didático, então ela não seguia o currículo, não conseguia terminar o que tava proposto no currículo, assim. Só se tivesse naquele trecho do livro, entendeu? E aí, por isso que eu acho que o Cine Diversidade foi importante também, sabe, pra poder conversar com outros professores. Só que eu conheço muitos professores, eles são professores de 20 horas, então eles dão aula no noturno, e aí, no noturno, é bem diferente, então nem sempre eles têm essa preocupação de seguir currículo, porque não dá também, sabe? Porque é outro público. Eles não dão aula pra quem tem 14 anos, eles dão aula pra quem tem 20, 30, ou quem tem, sei lá, 18 anos e tá no primeiro ano. Então

tem que adaptar o conteúdo àquelas pessoas e acaba que no noturno as aulas são menores, né? Tem menos tempo de aula, enfim, você tem que direcionar o conteúdo. Eu não tinha contato com professores da rede pública, porque, assim, eu tenho alguns colegas que são professores da rede particular, mas que, imagina, eu nunca ia poder passar um filme como “Orações para Bob” se eu desse aula numa escola particular, que geralmente as escolas são confessionais, são católicas ou protestantes, a maioria das escolas particulares daqui, então não ia ter como fazer essa discussão em sala de aula, não do jeito que eu fiz, não trazendo reportagens, não trazendo dados, não trazendo esse tema de uma forma bem (pausa) política mesmo, sabe? E eu não conhecia tantos professores, acho que só, dos meus amigos, só eu que dava 40 horas, assim, é, ou seja, que dava aula pra essa faixa etária, que tentava seguir o currículo, que tem outros também que nem tentam também, que nem segue, porque você não tem uma cobrança na escola pública do conteúdo, então você meio que dá o que você quiser, a verdade é essa, né? Não deveria ser assim, mas não tem uma coordenadora pra falar “olha, você trabalhou esse, esse e esse conteúdo no seu currículo? Como é que você tá planejando essa aula? Que é que você pensa, como é que você vai trabalhar esse tema?” Então você, eu me senti muito solta, muito largada, assim, e eu que fui atrás, e por isso que o curso também foi importante, porque me ajudou a trazer esses temas e a direcionar esses temas.

Carol- E diante dessas suas experiências, como você avalia a inclusão de temáticas como gênero e sexualidade, não só no currículo do DF, mas em currículos nacionais, como você vê isso?

Quitéria - Ah, eu acho tão importante falar sobre isso, sabe? Só que, é como a Rosalía falou, né? Querendo ou não esse currículo, nosso currículo, ele já é muito, sei lá, (pausa) adiantado, vamos colocar nesses termos, em relação a outros currículos, né? Porque eu podia falar, embora com todo esse cuidado e medo mesmo, assim, sabe? Por eu não ser, por eu ser professora temporária e estar propondo uma discussão diferente, porque acaba que, assim, eu até tive sorte com a escola, porque é uma escola que tratava os professores substitutos como eu meio que da mesma forma que os professores efetivos, mas isso não acontece em todas as escolas. Então, se eu pegasse uma direção que fosse ultra conservadora e eu estivesse falando sobre esses temas em sala de aula eles podiam me devolver, assim, lógico que eles não iam falar que iam me devolver porque eu tava falando sobre isso e com certeza teria uma briga e tal, mas, você não tá, você não tem um apoio, acaba que quando você é substituto você é muito sozinho, assim, depende de vários fatores para você desenvolve um trabalho. Depende da abertura da escola, depende de saber que que a escola não vai te questionar e se questionar você ter, né nem só autonomia, mas ter coragem de rebater, falar “olha, isso tá no meu currículo, eu posso trabalhar isso aqui sim.” Porque, apesar de estar no currículo, por exemplo, tá no currículo que você tem que falar sobre gênero, mas eu podia ser questionada por falar sobre homofobia, entendeu? E aí até eu rebater “não, mas isso aqui tá, é, dentro do conceito de gênero e tal” e até eles, podiam me rebater, falar que eu tava tendo algum viés ideológico, como o Ministério Público tá fazendo agora, sabe? Analisando livro didático pra ver se existe algum viés ideológico por trás? Não sei, eu acho que eu fiz um bom trabalho e que eu tive uma boa resposta, por exemplo, eu pretendo continuar trabalhando com esse filme, que eu acho que é uma coisa que deu certo, dependendo da escola, se eu me sentir mais, se eu sentir que eu tenho apoio da direção eu posso

trabalhar com alguns filmes mais complexos, pegar aquele trecho do “Meu amigo Cláudia”, sabe? E trazer pra discussão e tal, mas eu não sei, eu ainda me sinto muito insegura pra trabalhar.

Uma das coisas que aconteceram na minha escola que me chamou atenção também, mas que no fim das contas foi muito bom pra mim, é que um dos, dos pais, um pai de uma aluna minha pediu pra assistir minha aula. E aí eu deixei ele assistir minha aula, assim, a vice-diretora perguntou se ele podia assistir e foi essa aula que ele assistiu, eu não sei, sabe, ela deve ter falado alguma coisa em casa, porque ele não foi pra assistir outras aulas, ele foi pra assisti a (ênfase) minha aula, foi, é, tinha o primeiro horário a minha aula e ele pediu pra assistir só a minha aula e ele foi embora, mas ainda bem que deu certo. Era uma aula super polêmica, era uma aula sobre cotas, sobre a origem das cortas, assim, a sorte, e eu fiquei com muito receio, assim, sabe? Tudo por que, tudo que eu tava fazendo ali podia ser questionado, mas, ao mesmo tempo, eu achei que se eu impedisse ele de assistir a aula podia ser pior, sabe? Então ele assistiu a aula e então no final das contas, no final da aula ele me parabenizou, porque ele falou que eu tinha muito domínio do conteúdo e que ele queria que todos os professores fossem iguais a mim e tal, mas foi muito tenso. (Carol- ele justificou?) Não, ele falou que era, essa menina, realmente, ela era uma menina muito dedicada, ela sempre fazia tudo, assim, fazia as tarefas, ela era uma aluna muito boa e ele falava que ele era aposentado e que essa menina tinha sido transferida pra lá tinha pouco tempo e que ele gostava de acompanhar, assim, as aulas, que ele já tinha feito isso em outra escola. Só que ele só fez isso na minha aula, então, com certeza ela tava falando isso em casa e era uma menina que ela era uma menina evangélica e, efim, eu fiquei muito, (silencio) receosa quando ele assistiu, mas ainda bem que deu certo. E eu acho que deu certo, embora ele talvez nem concordasse com o que eu tava falando, porque eu sempre tentava trazer, nessa aula, por exemplo, quando eu fui falar sobre cotas, eu sempre tentava trazer opiniões diferentes, então eu tentei trazer opiniões de quem era a favor, de como esse processo foi criado, por que, quais dados que embasavam isso. Mas eu colocava, sei lá, a capa da “Veja” aquela famosa com os gêmeos da UnB, pra, e aí, no final que eu falava a minha opinião, eu falava “oh, gente, vocês podem ter a opinião que você quiser contanto que você embase sua opinião em argumentos e aqui na aula, como vocês vão ter que construir textos e escrever na prova, vai ter que ser embasado nos argumentos que vocês construíram aqui.” E eu dava, que eu acho que é muito mais político e inteligente oferecer os argumentos que são a favor e os argumentos que são contra pra eles escolherem do que oferecer só os argumentos de quem é a favor, né? Ou de quem é contra. E foi nessa aula e eu fiquei super assim, eu fiquei com medo do que ele poderia fazer, mas ainda bem que deu certo.

E a outra coisa que eu ia falar que foi sobre o meu, um dos meus alunos de segundo ano ele é super evangélico, assim, muito evangélico e que ele sempre coloca traz Deus no discurso dele, Deus, a Igreja e a crença dele e acabou o ano e aí, no final de janeiro. Assim, quando chegou dezembro eu comecei a aceitar meus alunos no facebook, que eu não aceitava antes, porque eu achava que eles podiam confundir as coisas, as minhas opiniões políticas com o que eu dava em sala de aula, mas na verdade o que eu dava em sala é o que tava no currículo, então eu achava que eles podiam achar que eu tava falando sobre o que eu pensava, então eu não aceitava os meus alunos no facebook. Aí, no final do ano, como eu saí da escola, eu fui aceitando vários, assim. E aí, um dos meus alunos do segundo ano, no final de janeiro, início de fevereiro, já

tinha um tempão que tinha acabado as aulas, ele me mandou um vídeo que é muito conservador, assim, de uma moça que ela tem um canal que é bem famoso no youtube, é um canal pra pessoas evangélicas, que ela ia falar sobre o que que era o feminismo. E ela (pausa), nossa, ela fazia várias confusões, sabe? Ela pegava as ideias totalmente diferentes. E o que que ela tinha feito: ela tinha lido dois livros da Simone de Beauvoir, “Segundo Sexo” e o outro eu não lembro qual que era e ela ia desconstruir esses argumentos. E aí ele me mandou esse vídeo, depois se você quiser eu até te envio, ele ele falava assim “professora, o que você acha disso?” Porque uma das coisas que eu sempre fazia em sala de aula era considerar a opinião dos meus alunos, sabe? Considerar que é uma perspectiva bem freiriana mesmo, de eles trazerem o que eles aprendem na vida deles, né? Pra sala e considerar aquilo como experiência válida e não desconsiderar porque eles são muito novos ou porque é uma experiência que não foi construída na academia e tal. E aí eu sempre falava pra eles que a gente tá aprendendo o tempo inteiro, então da mesma maneira que eles estão aprendendo eu também estou, nesse processo de aprendizagem, né? De ensino e aprendizagem ele nunca acaba, isso dura a vida inteira, e aí ele trouxe esse vídeo pra mim e ele disse assim: “ah, professora, eu acho que você pode aprender muito com ela também” (risos) E aí eu assisti àquele vídeo e, assim, ele é muito legal esse garoto, ele era, ele é muito dedicado, ele trabalhava, muitos dos meus alunos já trabalhavam, já faziam estágio, então ele ia pro plano, trabalhava de manhã, ia pra Ceilândia, estudava à tarde, e ele era muito dedicado, sempre fazia os deveres, e é muito difícil, é muito longe, muito transitivo e tal. E aí, eu coloquei, eu tenho um grupo no facebook, enfim, é um grupo de um blog que eu leio e aí eu faço parte desse grupo, são meninas, a maior parte das pessoas do grupo, sabe? E tem muitas discussões sobre tudo e principalmente sobre feminismo, sobre mais radical, tipo, tem muitas meninas que se colocam como Radfem, e aí, é muito legal o grupo, tem outras garotas que são transexuais, então tem uma discussão boa, têm muitas meninas evangélicas. E aí, quando eu recebi o vídeo eu fiquei pensando muito tempo sobre como eu rebateria o vídeo, porque, eu fiquei achando que se eu rebatesse só com base em argumentos lógicos que não levassem em consideração a religião dele ele não ia me dar ouvidos. Então, assim, eu consegui, eu consegui desconstruir tudo que ela fala no vídeo, sabe? Nossa, tudo que ela fala, nossa, ela faz, ela confunde vários conceitos teóricos e tal. Então eu coloquei esse, esse vídeo no grupo e aí eu deixei bem claro que ele não tava mandando aquele vídeo para me provocar, era uma questão de, ele realmente acho que aquilo podia trazer outra perspectiva pro debate, sabe? E aí, foi muito legal e uma garota que é evangélica respondeu e ela falou “olha, você pode responder isso, isso e isso, porque de acordo como antigo testamento como que ela poderia rebater os argumentos daquele vídeo” que no Antigo Testamento ela me deu um exemplo de uma personagem bíblica que mostrava força, sabe, que era uma coisa que no vídeo a moça questionava, então ela trouxe, ela trouxe argumentos pra desconstruir o vídeo, ela conseguiu desconstruir o vídeo com argumentos bíblicos. E ele leu e ele ficou muito impressionado com aquilo e depois a gente começou a conversar e ele falou “nossa, professora, eu nunca tinha pensado nessa perspectiva!” eu falei “olha, eu tenho uma amiga que ela é evangélica e que ela traz esses argumentos. Então o que isso quer dizer? Não é que porque você é evangélico que você não possa ser feminista” e eu quis mostrar, né, que tem vários tipos de feminismo, existem vários feminismos e que você não precisa se, é, como ela colocava vídeo que feminismo era só uma coisa, na verdade feminismos são várias coisas que existem vários feminismos, né? E ele parou pra pensar sobre aquilo, mas foi, eu só consegui atingi-lo porque essa garota me deu argumentos bíblicos pra

rebater o que a moça evangélica do vídeo tava colocando, assim, e que também só trouxe isso pela relação que a gente construiu, né? Ao longo do semestre e de, da importância de que os vídeos de que esses questionamentos seriam bem vindos, do fato de a gente ter discutido o que que era gênero do que que era, e dessas discussões terem chegado em sala de aula também.

Carol- Legal, bem legal. E como é que você avalia pesquisas que trabalhem a temática gênero, sexualidade e educação, como esta que você está participando, como é que você avalia a sua participação.

Quitéria- Ah, eu acho que eu podia ter me dedicado mais ao tema, ter me dedicado mais, mas a época que eu comecei o curso eu tava super cansada do mestrado, mas eu acho que eu podia ter aproveitado mais, acho que se fosse esse semestre que eu fizesse, sabe, eu poderia ter aproveitado mais. Uma das coisas que eu senti mais falta foi de, mas que não era a proposta do curso, mas que eu senti falta disso, era de conhecer os trabalhos que estavam sendo desenvolvidos pelos meus colegas, sabe? Como que eles trabalhavam gênero em sala, como que eles trabalhavam diversidade em sala e como, das várias formas, né, que eu acho que aquele grupo ele era realmente muito diverso, né, tinham pedagogas que trabalhavam com o fundamental 1, tinham um pessoal que trabalhavam com fundamental 2, pessoal com ensino médio, o Ney que trabalha com ensino médio só que é noturno, então é o pessoal que tá mais defasado em relação idade e série, né, e eu queria ter conhecido mais dessas experiências, apesar disso não ter sido uma proposta do curso, né? E eu acho, eu queria ter tido mais tempo, por exemplo, mas é uma coisa que eu vou tentar fazer assim, esse ano, de pegar aquelas fichas e, por exemplo, assistir aos outros filmes que ela recomendava, porque se eu tivesse feito isso no semestre eu poderia ter tido ideias pra trabalhar ao longo do semestre em sala. De pegar os livros que ela sugeria pra ler, pra tentar pensar aquilo como um planejamento, como inserir aquelas obras no meu planejamento. Só que eu não fiz isso, eu acho que se eu fizesse o curso de novo eu teria sido mais é, é, nerds nesse sentido de procurar aquelas temáticas, de procurar, pesquisar, nas obras sugeridas.

Carol- Legal. Você tem mais alguma coisa que você queira acrescentar, alguma coisa que cê lembrou?

Quitéria- Não, não. Acho que é só isso. Espero que eu tenha te ajudado.

Carol- Ah, nossa, muito! Muito mesmo!

ENTREVISTA EMÍLIA- CONCEDIDA DIA 21 DE MARÇO DE 2016, SEGUNDA-FEIRA, ÀS 13H29 NA RESIDÊNCIA DA COLABORADORA

Carol- Eu queria pedir que você se apresentasse primeiro.

Emília- Bom, eu sou a professora Emília Pardo, mas faz tempo que eu sou Mili, eu sou professora da Secretaria de Educação desde 2007, é, sou da área de Filosofia. Quando eu entrei na Secretaria primeiro eu fui trabalhar em São Sebastião. Trabalhei em São Sebastião 5 anos, só que sempre, é, eu sou professora de Filosofia, mas eu sempre trouxe o que chamamos de temas transversais para as minhas aulas. Eu sempre gostei de conversar e de promover mudanças, assim, na realidade da escola e dos alunos. Eu sempre fui a professora que trabalhou temas polêmicos e o meu trabalho desde o primeiro ano esteve associado à dança. Então, quando eu entrei em 2007, eu comecei a dar as minhas primeiras aulas de Filosofia, até então na única escola de Ensino Médio lá em São Sebastião, é, e eu percebi que os alunos tinham uma visão muito negativa da matéria. E aí, num primeiro momento, eu tentei insistir, trazer os filósofos, não sei o que, mas de repente eu percebi que na verdade eles estavam aprendendo muito mais com o meu exemplo, como eu me portava, a maneira, sei lá, positiva de ver as coisas, a questão de tá sempre relacionando arte nas minhas aulas do que com o conteúdo de Filosofia mesmo. Aí eu comecei a identificar as dificuldades deles e resolvi que eu gostaria de oferecer pra eles o que eu fazia de mais autêntico, assim, pra ver se as aulas de Filosofia se transformavam em algo mais interessante. E aí eu resolvi dançar em todas as turmas, levei, né, dancei sapateado, e contei um pouco da minha história e falei como eu pensava a Filosofia e como que eu achava que a dança, o contato com a arte, enfim, a criação tinha me feito uma pessoa mais bacana e o que que isso tinha a ver com a Filosofia. E aí isso foi muito interessante, porque os colegas, professores me acharam completamente louca, mas os alunos se abriram plenamente pra mim. E aí desde esse momento eu criei um projeto que chamava “Filosofança” e esse projeto circulou muito em São Sebastião e eu sinto que esse projeto que eu trabalhei com, nossa, devem ter passado mais de mil alunos pelas minhas mãos, assim, pelo projeto, a gente apresentou em algumas cidades, aqui em Brasília a gente apresentou em várias cidades, em vários eventos, muita relação com a área da saúde, enfim, e eu percebi que isso foi abrindo espaço para que eu pudesse ultrapassar um pouco às vezes esse ambiente que é muito fechado da sala de aula que é na Secretaria de Educação e ficar muito, ali, presa no meu mundinho e começar a conhecer melhor a Secretaria e foi isso que me aproximou da EAPE. Então, desde o primeiro ano de Secretaria de Educação eu vinha pra EAPE fazer curso e sempre buscando cursos relacionados à Diversidade, Direitos Humanos, Gênero, enfim, o que, Relações Étnico-Raciais, o que tinha nessas temáticas que me, que fizesse com que meu trabalho fosse alimentado de questões mais próximas da realidade dos meus alunos. E aí, foi interessante, porque eu passei por duas escolas de Ensino Médio de São Sebastião, que são as duas únicas até hoje, mais aí acabei entrando pro “Mais Educação” e coloquei o “Filosofança” no “Mais Educação” e a gente atendeu mais 5 escolas. (Carol- mas isso também é um projeto?) É um programa do MEC, que remunera para você ter pessoas no contra turno na escola, às vezes no final de semana, então a escola fica, as escolas ficam cheia de vida no final de semana, várias oficinas para a comunidade, para os alunos. Então esse projeto acabou indo pra 5 escolas e depois, é, depois de um momento de crise na última escola de Ensino Médio que eu trabalhei

eu fui pra Regional de Ensino pra poder dar um tempo, assim, e poder repensar a minha rota na Secretaria. Aí eu fiquei 3, eu resolvi que queria fazer um Mestrado e aí resolvi voltar pra Uberlândia, que é onde eu fiz minha Graduação em Filosofia, que é onde tava a minha orientadora, onde eu encontraria um apoio, assim, para poder recomeçar coisas. E aí fiquei 3 anos afastada da Secretaria de Educação. Uma licença sem remuneração, porque eu não consegui a licença remunerada, mas foi muito interessante. Aí eu fiquei, nesses 5 anos na Secretaria, 3 anos fora e nesses 3 anos eu pude me alimentar de várias coisas, entender melhor onde eu queria orbitar, assim, se eu voltasse algum dia pra Educação que tipo de trabalho eu queria fazer. E quando eu fui fazer o Mestrado eu fui estudar Educação Integral pra tentar analisar a importância da questão da corporalidade na questão da Educação Integral, que era o que eu fazia. Só que quando eu voltei pra Uberlândia eu me deparei com a minha história, assim. E um dia, olhando fotos antigas da minha família, eu comecei a ver as mulheres da minha família e comecei a perceber nas fotos que elas tinham um olhar muito triste e aí, principalmente a minha avó materna, mãe da minha mãe. E aí eu fui investigar, perguntar pra minha mãe por que, como é que tinha sido a história dela. Aí a a história da minha bisavó. Aí eu fui descobrindo que as mulheres da minha família eram mulheres muito talentosas, todas tinham uma relação com a arte, a família, a minha família materna é uma família com muitos músicos, a gente sempre teve encontros musicais, muitos, todas as mulheres cantavam e tocavam violão, enfim, então o histórico da família eram mulheres extremamente talentosas e que tiveram que abrir mão do que elas mais desejavam, do que elas eram, pra se enquadrar nos padrões, né, nos papéis de gênero, assim, nos papéis esperados pra mulher e isso mexeu muito comigo. Aí eu mudei o tema da minha pesquisa, faltando um ano só pra terminar o meu mestrado falei “ah, eu quero pegar o filósofo que eu estudo- que era o Antônio Gramsci-, mas tentar observar como ele aborda- e se ele abordava- a questão da condição da mulher na época dele.” E aí a minha pesquisa criou outro rumo e isso me despertou pra tentar compreender melhor essa questão do papel da mulher na sociedade de entender melhor o machismo, o patriarcado, entender porque que a gente se poda tanto, a questão da construção do príncipe encantado, que era algo muito típico lá ali na minha família, um casamento pra vida inteira, a questão religiosa muito forte e isso me despertou pra essas temática. E foi por isso que eu me tornei doula, também tentando descobrir um lugar em que eu pudesse oferecer subsídios para a mulher ser autônoma, protagonista das suas escolhas e aí eu descobri que aquele lugar ali era importante, eu queria atuar ali naquele cenário do parto. E, enfim, aí o Mestrado acabou eu tava fazendo também um outro curso em São Paulo de Formação em Terapia Corporal que também acabou e aí eu me vi diante da, né, encruzilhada, o que é que eu faço? Né? Eu me lanço nessa carreira autônoma aí ou eu volto pra Secretaria de Educação? Aí foi quando até por questões financeiras mesmo eu resolvi voltar pra Secretaria, isso foi em 2014, finalzinho de 2013 e eu tava voltando depois de 3 anos fora conhecendo um monte de coisa e aí eu fiquei pensando: que é que eu vou fazer agora? Porque não dá mais pra eu voltar pra qualquer lugar e não poder falar de tudo que eu aprendi, vivenciar outra forma de Educação que eu acredito que naquele momento era muito mais consolidado do que eu acreditava do que eu queria e do que eu achava que eu poderia fazer enquanto professora, do que quando eu saí, que eu já tinha várias coisas, já fazia várias coisas, mas eu ainda era muito, ainda era muito, é, ingênuo, era muita experimentação mesmo. E aí foi quando eu fui a São Sebastião, porque a minha lotação era lá e me ofereceram pra ser Coordenadora Intermediária na Regional de Ensino na área de Diversidade, Direitos Humanos

e Educação do Campo. E aí foi interessante, porque eu tava um pouco desanimada, mas essa oportunidade me permitiu ir pras escolas e pra lá são 23 escolas e eu cuidaria de projetos nessa área nas 23 escolas. Então, foi um, 2014 foi um ano que me empoderou muito, porque eu conheci muita gente, acabei conhecendo todas as pessoas na Secretaria que trabalhavam com essas temáticas, que trabalhavam com essas temáticas. E aí foi quando eu me aproximei ainda mais da EAPE, eu fiz o curso do o Curso Estruturante, eu fiz o Cine Diversidade e me aproximei muito do Ariel e da Rosalía e do pessoal da SUBEB⁵³ que também trabalhava com essas temáticas e isso me fez ter muita certeza de que eu queria, é, de que eu queria trabalhar essas temáticas com professores. E, como coordenadora intermediária em São Sebastião a gente fazia muito esse trabalho de ir às escolas e falar um pouco sobre isso com os professores, mas esse espaço de formação ainda era reduzido, porque a gente tinha várias outras demandas, mas fizemos formação, eu e uma outra colega relacionando gênero e questões étnico-raciais. A gente fez isso em umas 5 escolas diferentes, eu fiz um trabalho com crianças de quarto ano, né, sobre gênero e sobre a questão da sexualidade. Só que tudo isso foi me dando certeza de que eu queria experimentar estar na Formação Continuada pra poder dialogar com os meus colegas. Para ver se eu poderia de alguma maneira contribuir pra ampliar o debate, mesmo que eu conseguisse pouca coisa, mas pra mim o debate, poder travar o debate já era um caminho. E aí em 2015 eu comecei a, então, assim, eu tenho um ano de EAPE como formadora só, mas foi muito interessante, apesar dos desafios eu acho que eu cresci muito, assim, cada vez tenho mais certeza de que eu quero contribuir pelo menos com a discussão dessas temáticas. E quanto mais as coisas avançam menos medo eu tenho de falar sobre isso, de dialogar com os colegas e é interessante, porque é isso me faz me sentir muito mais filósofa, né, isso me aproxima muito mais da Filosofia do que antes, quando eu tava em sala de aula trazendo a História da Filosofia. Hoje eu me sinto muito mais filosofando, então muito mais próxima do que eu acreditava que seria a minha atuação quando eu escolhi estudar Filosofia do que nos tempos em que de fato eu tava trabalhando a matéria específica.

Carol- Que interessante! E, aí você falou um pouquinho da sua trajetória, quando você começou, quer dizer, você voltou já era fim de 2013, né, então você não acompanhou todo o processo da construção do currículo em movimento? Mas como foi pra você, assim, como você avalia o currículo em movimento?

Emília - Pois é, eu posso te contar a elaboração do currículo anterior ao currículo em movimento, porque na época do, da gestão do governo Arruda⁵⁴, enfim, na verdade a Secretaria de Educação tem um histórico de estar sempre refazendo esse currículo e e sempre, no Roriz nem tanto, porque ele ficou muito tempo como governador, mas geralmente, né, acabava o governo então, não, vamos repensar o currículo. Aí, joga-se fora, de certa forma, tudo aquilo.

⁵³ Subsecretaria de Educação Básica

⁵⁴ Referência a José Roberto Arruda, governador do Distrito Federal de 1 de janeiro de 2007 a 16 de março de 2010

Referência a Joaquim Roriz, governador do Distrito Federal em diversos períodos diferentes

Aí você começa a questionar tudo aquilo que foi construído e vamos fazer um novo currículo. Então o Arruda veio com a ideia de fazer um novo currículo e já começando com a proposta de reuniões para que os próprios educadores discutissem o currículo por área de conhecimento. Então, de certa forma, um currículo ainda conservador, mas já com uma cara dos educadores da Rede. E eu participei da, das rodas ativamente, tanto do currículo de Filosofia quanto do currículo de Dança, porque nesse meio tempo aí teve o currículo de Dança no IFB⁵⁵ e começaram a discutir essa coisa de de fato colocar Dança no currículo de Artes. Então eu participei bem ativamente, assim, e foi uma discussão muito interessante, que foi quando começaram a tentar desconstruir um pouco essa coisa conteudista. Então as discussões do currículo elas eram muito mais ampliadas do que “ah, vamos ensinar isso, isso e isso”. Embora no final das contas, tinha, tivesse um conteúdo específico, mas já tava com um foco mais em habilidades e competências, que de fato você quer, com a Filosofia o que é que você quer tentar desenvolver no aluno. E foi interessante participar, mas, ao mesmo tempo, extremamente frustrante, porque eu, literalmente, fiquei duas semanas na época era gerência do ensino médio escrevendo o currículo de dança inteiro, eu escrevi sozinha e grande parte do currículo de filosofia e no final do processo eles simplificaram tudo e não deram crédito para os professores que ficaram ativamente escrevendo o currículo. (Breve pausa) Então eles não colocaram crédito, colocaram, deram crédito só pro pessoal da gerência e aí eu fui questionar e eles falaram “não, mas é porque é um trabalho de equipe, então a gente não pode privilegiar algumas pessoas em detrimento de outras.” Então, assim, eu me senti completamente desrespeitada mesmo. E aí isso me irritou muito. E aí quando eu saí já tava começando a falar dessa questão do currículo em movimento. De pensar outro currículo, com uma metodologia mais participativa, com encontros em todas as regionais. Que até então, no Arruda, foi muito concentrado na EAPE a discussão, todas as discussões aconteceram aqui. E no Agnelo, com essa nova proposta deu uma descentralizada. Mas aí de fato fiquei totalmente às, às vezes eu ficava acompanhando alguma coisa ou outra, mas eu não, eu escolhi ficar distante. E quando eu voltei, no final de 2013 e me tornei coordenadora intermediária de diversidade e direitos humanos eu me surpreendi, confesso que me surpreendi falei “nossa, tem coordenação de direitos humanos e diversidade e educação do campo, como assim?” E aí foi quando eu fui é, me familiarizar com a nova estrutura da Subsecretaria de Educação Básica. E aí que eu vi que tinha uma coordenação de direitos humanos, uma coordenação de diversidade e Núcleos que abordavam todas as temáticas de diversidade e de direitos humanos e eu confesso que é, nesse momento eu tive um contato muito positivo, pra mim foi uma surpresa enorme, foi um grande avanço. Depois, eu fui compreender como é que isso foi construído e principalmente a questão do debate de eixos estruturantes e eixos transversais, que foi o grande embate que aconteceu na construção do currículo em movimento, porque todas as pessoas que participaram ativamente da formulação e de pensar quais teorias não sei o que defendiam eixos estruturantes até pra ser coerente com as políticas públicas e com o que o próprio Governo Federal tava propondo de fato incorporar essas temáticas pra gente focar no sujeito e não mais nas aprendizagens ou qualquer outra coisa que que pudesse ser considerada mais importante na hora de ensinar, né? Então, foi interessante, porque num primeiro momento pra mim foi um grande avanço, mas depois eu entendi às custa

⁵⁵ IFB- Instituto Federal de Brasília

de que e principalmente depois que eu comecei a perceber que muitas coisas estavam formalmente no currículo em movimento, mas o discurso era muito vazio ou muito esvaziado. Então, que principalmente gênero as pessoas tangenciavam, né? Gênero e sexualidade, a questão da orientação sexual e das pessoas trans e tudo isso, homolesbotransfobia todas essas coisas eram, citava-se e até as pessoas que teoricamente trabalhavam com a área citavam. Então o medo mesmo de encarar essas temáticas como, como sendo a vida das pessoas, sem querer olhar que na verdade não são teorias que estão tentando fundamentar uma prática, né, são sujeitos e suas relações e conflitos que tão ali pedindo pra que essas temáticas de fato sejam abordadas pra que eles tenham voz, pra que eles possam transitar no ambiente escolar sem violência, sem bullying. Então foi interessante observar esses dois momentos, assim, mas, apesar de tudo, eu acho que a gente avançou, por ter acompanhado um pouco os outros, né, os outros momentos de elaboração de currículo eu acho que foi um avanço, assim, e até essa coisa mesmo de definir um pressuposto teórico e aí você escolhe, a pedagogia histórico-crítica do Saviani, a psicologia histórico-cultural do Vygotsky, eu acho que já definir algo, assim, algo que é um pouco mais progressista então pra mim já é um avanço. E um foco na problematização, então, né, tem as contradições, mas eu acho que foi um avanço pra educação do DF.

Carol- Bacana. E aí você mencionou, né, que é citado no currículo e existem, né, Secretarias, Sub Secretarias, Núcleos que trabalham gênero e diversidade sexual no currículo proposto pela Secretaria de Educação. E aí eu queria que você me contasse um pouco de algumas vivências suas em sala de aula enquanto professora que, em que os conceitos de gênero e sexualidade ou diversidade sexual foram importantes pra sua experiência docente. Seja como professora ou como formadora. Relatos suas seus e questões que você acha que que que você acha que sejam legais de serem trazidas para a pesquisa.

Emília - Ai, não sei se eu vou conseguir lembrar alguma coisa específica agora, mas, assim, enquanto professora de certa forma eu acho que a minha figura já desconstruía várias coisas. Eu vim pra Brasília em 2005, o primeiro emprego que eu tive foi numa escola católica. Na verdade eu trabalhei em 5 escolas católicas diferentes, confessionais, né, eram todas confessionais e católicas e desde a primeira escola que eu trabalhei eu dei aula de Filosofia pras crianças até o terceiro ano do Ensino Médio e eu lembro de eu chegar e a minha própria postura, então tá com o cabelo crespo e usar faixa no cabelo e trazer outras referências e óculos colorido e outras referências sempre foram um referencial de uma certa desconstrução do estereótipo de mulher. Então eu sinto que isso estimulava muito as alunas, principalmente, muito as alunas e eu sentia, assim, que um tempo depois em que eu já tava como professora as meninas já tavam diferentes e eu sempre falava, elas sempre me procuravam pra falar sobre as suas questões de, né, sempre, conflitos relacionados a sexualidade, é, inclusive as meninas que estavam se descobrindo lésbicas ou bissexuais. Então, isso sempre foi, é muito interessante. Teve uma vez que um colega me ironizou na sala dos professores, nessa primeira escola que eu trabalhei que ele todos os intervalos as alunas iam, alunas e alunos iam pra lá pra conversar comigo. Aí ele falou “ah, qualquer dia eu vou começar a organizar a sua agenda e vou tentar um horariorzinho pra eu também tentar me confessar”. E eu lembro que, que eu fiquei meio irritada com isso, mas aí eu falei “gente, é essa o perfil é isso que eu quero eu quero estar próxima e poder falar essas questões” então era muito interessante, porque eu acompanhei várias histórias, inclusive

história de adoecimento mental, né, de forte adoecimento psíquico de aluna que já tinha muita clareza que era lésbica, mas não conseguia ser e ficava se proporcionando várias violências para tentar fingir que era hétero por conta do ambiente familiar e da própria escola e do grupo e da imagem que ela tinha na escola, mas de aluna surtar na sala. Mas eu acho que também em função do espaço de acolhimento que aquele encontro ali que a gente chamava de aula proporcionava. Então eu sinto que essas questões elas são muito, muito relevantes na minha prática enquanto educadora mesmo quando eu não falava expressamente sobre elas e eu sempre, enfim, eu já desconstruí a questão do casamento eu não casei no papel e eu não queria ter filho, enfim, várias coisas que eu virava uma professora fora do padrão dos colegas. E aí eu sempre contava as minhas com a dança e eu dancei nua e os alunos sabiam, então outra relação com o corpo, então isso sempre permeou as aulas. E acabava que as minhas aulas de Filosofia eu sempre tive preferência por abordar questões da realidade, embate, então questões de gênero, questões de raça e questões dos camponeses, de desconstruir os esterótipos dos movimentos sociais, sabe, a questão da criminalização dos movimentos sociais e eu fui professora de ensino religioso um tempo e as minhas aulas de ensino religioso também eram totalmente fora, assim, da caixinha pra justamente mostrar que religião não é sinônimo de preconceito, enfim, e quando eu fui trabalhar com o “Filosofança” essas questões ficaram mais evidentes ainda, porque a gente trabalhava dança de salão, a gente trabalhava várias modalidades de dança, mas dança de salão era uma delas, então a gente tentava desconstruir a relação homem e mulher que é muito característica de várias danças, né, então a coisa do homem dominador e a mulher submissa e o homem podendo fazer qualquer coisa então a gente já desconstruía isso na dança e eu me lembro que o pessoal que assistia ficava impressionado, porque as meninas eram sempre assim, super, eram mulheres muito fortes em cena, então às vezes eram várias meninas juntas e elas ignoravam os meninos em cena, então foram muitas desconstruções, muita, muita apresentação de menina com menina e menino com menino e toque pra poder desconstruir um pouco essa questão de que o toque, principalmente entre os meninos, tem uma conotação sexual que menino não pode se tocar e a mesma coisa pras meninas, então o trabalho do “Filosofança” já foi, é, mesmo que eu não tivesse plena consciência de que eu estava fazendo um trabalho, de que eu tava abordando questões de gênero e diversidade sexual, mas o trabalho era totalmente com esse recorte, totalmente. E muito interessante, porque alguns meninos se assumiram homossexuais na época e a gente trabalhou isso no grupo, porque tinham muitos alunos evangélicos, mas ali, eles se despiam, assim, dos preconceitos que muitas vezes eles cultivavam ali naquele ambiente de pouca discussão que a igreja oferecia e no grupo a gente trabalhou várias coisas, então os homossexuais foram super acolhidos. Na época, eu acho que eu tive só uma aluna lésbica no grupo, mas muitos alunos gays, até pela questão da dança, não é, eles acabavam que os meninos que eram gays eles vinham e se sentiam inseridos nesse projeto, então foi muito interessante. Era uma convivência muito respeitosa mesmo entre, entre, principalmente entre os meninos gays e os meninos hétero, que, às vezes, na adolescência isso é muito conflituoso, no projeto isso funcionava muito bem, assim, muito muito respeito, então às vezes a gente saía pra dançar os meninos que já tinham namorado levavam o namorado e os meninos hétero tavam com suas namoradas e então a gente acabou abordando muito essa questão, muito. E aí, eu não tive oportunidade de ter essa cabeça com mais consciência que eu tenho hoje e estar como professora dos adolescentes. O que eu fiz de mais próximo, foi enquanto coordenadora intermediária, que eu trabalhei com essas turmas de quarto ano numa escola, eu

trabalhei com 8 turmas, ou mais, eu não me lembro agora eram muitos alunos e a gente trabalhou mesmo a questão, e aí mesmo já como coordenadora intermediária de diversidade e direitos humanos então com muito mais consciência com relação às questões de gênero e sexualidade. Então eu trabalhei com as crianças muito numa metodologia de filosofia pra criança, então de levar questões, ou levar objetos ou materiais que promovessem a discussão. Então a gente trabalhou muito essa coisa de desconstrução dos papéis de menino e menina de desconstruir os estereótipos e de reconstruir, assim, o que é ser homem o que é ser mulher as múltiplas possibilidades disso é, então a gente trabalhou foi muito legal, os meninos tinham duas turmas em especial que os meninos estavam, assim, anos luz dos professores e os debates foram muito profundos e eu levei vários conceitos, falei muito de feminismo. Claro que numa linguagem que pudesse abarcar a faixa etária deles, assim, mas sem esvaziar o debate. E a gente trabalhou muito a questão da orientação sexual, muito, porque na época a orientadora me convidou pra fazer esse trabalho, porque, principalmente as meninas que gostavam de jogar futebol, que eram menos femininas, como eles diziam, e os professores estavam reproduzindo muito isso, elas estavam sofrendo muito, muito bullying homofóbico na escola, assim, algumas a gente poderia até imaginar que poderiam ter alguma experiência que pudesse um dia, não sei, descobrir que eram lésbicas, ou bi, não sei lá, mas outras era puro, sei lá, saía do padrão mesmo esperado pras meninas. E foi muito interessante, porque a gente desconstruiu muitas coisas, muitas coisas e esse trabalho ele durou um tempo e eu sempre finalizava com a dança e acabava que eu fazia todo mundo dançar e a gente pensar em outra, numa outra construção desse corpo. E aí eu levava às vezes estilos de dança, então às vezes eu levava o funk, pedia pra todo mundo dançar, pedia pra eles observarem, como que a gente usa o corpo no funk, será que a gente pode usar só assim o corpo? Será que a gente pode usar outras partes do corpo e desconstruir? Será que tem alguma parte do corpo que só menina pode usar? Será que tem alguma parte do corpo que só menino pode usar? Como é que a gente experimenta, já que nosso corpo tem múltiplas possibilidades articulares, então sempre foi muito com a dança até pra poder, eu acredito muito nessa transformação através do corpo, muito, então esse foi o trabalho mais próximo que eu fiz com essa cabeça mais, com essa clareza que eu tenho hoje.

E o trabalho como formadora, né, com meus colegas, como formadora de professores eu gosto muito da coisa de, de ir debatendo e ir trazendo coisas e ir questionando, eu gosto de acompanhar a mudança que gera no discurso e na postura dos educadores. Então, assim, tem uma experiência que me marcou muito que foi na no Polo Planaltina que era um polo bem interessante, porque as pessoas estavam muito a fim de fazer o curso, foi Curso Estruturante, as pessoas tavam muito a fim de fazer o curso tavam muito agradecidas por a gente ter ido até lá dar aula pra eles. Nunca tinha ido um curso de 180 horas, não, cursos mais esporádicos sim um curso de 180 horas acontecendo ali era a primeira vez. Então eles estavam muito felizes e muito gratos. Então eles não faltavam à aula é, enfim, eles se ajudavam, levavam lanche, foi uma convivência muito interessante. Só que uma comunidade, é, os alunos tinham uma característica evangélica forte. E aí, teve um aluno em especial que na primeira aula ele ficou de cara feia a aula inteira, pra mim. E eu fui percebendo no corpo dele a mudança, sabe, um ódio, uma, eu via que ele tava com muita raiva de tudo aquilo que eu tava abordando. Aí, no final da aula, aquele olhar, aí no final da aula ele se expressou, assim, uma fala com muita raiva de tudo que a gente tinha trabalhado. Mas eu ouvi tudo o que ele falou, tentei acolher e não ataquei, porque

também isso é uma, uma escolha minha, assim, eu não vou pro ataque. Eu não acho que a minha militância enquanto formadora tem que ser essa, eu acho que eu preciso ouvir e quando eu, eu percebo a diferença. Quando eu mostro que eu escuto, que eu acolho, que eu valorizo aquilo que tá sendo dito, mesmo que seja a maior aberração possível, eu sinto que quando eu vou falar eu sou mais ouvida. Então eu tô sempre buscando estratégias pra poder ser ouvida, mas sempre tentando dar, ampliar esse espaço de escuta do educador, que eu sinto que é uma das maiores carências hoje em dia do educador é espaço pra ser escutado e pra ser acolhido, assim. Então, eu escutei, aquilo me doeu, assim, porque ele desconstruiu o que eu falei, toda a história de vida dele, ele falou que não ia mudar a prática dele, não sei que, tal, que aquilo não tava na Bíblia. Eu nem me lembro o que eu argumentei, mas eu acolhi e falei uma coisa, falei “gente, esse cara não volta”. Seriam quatro aulas lá “esse cara não volta. Na semana seguinte: primeiro a chegar. E aí eu vi que ele tava com a Bíblia na mão e ele veio me mostrando que ele tava com a Bíblia. E aí, era a aula que eu ia falar sobre a diversidade sexual, que a gente aborda o livro do Daniel Borillo que fala, que conta um pouco a história da homofobia e eu trouxe os dados, aí eu trouxe o vídeo de um padre que é um padre muito interessante que pesquisa essa história da homofobia e aí ele pegou num determinado momento e ele falou “professora, eu trouxe a Bíblia, porque eu vou ler pra você os trechos em que aqui questiona tudo o que você tá falando”. Aí ele leu uns trechos lá, deixei ele ler, e aí eu comecei a soltar outras referências da Bíblia pra ele, que eu já tinha estudado, eu anotei várias referências. Aí eu falei uma coisa pra ele, eu falei “olha, tem vários, né, você tá lendo como proibido a sodomia, não sei que, mas Jesus nunca falou isso, então você pode ver. Os evangelhos que relatam as falas de Jesus não têm nenhuma fala contrária a relações de pessoas do mesmo sexo.” Aí ele ficou “não, mas tá na Bíblia” (teatralizando a situação) “pois é, mas o próprio profeta num, num questiona, então, assim, ele respeita” e aí ele ficou mexido, não sei que, e fechou a Bíblia e ficou pensativo. E aí, enfim, ele se abriu um pouco, mas eu falei “gente, será que esse cara volta de novo?”. Aí, na semana seguinte ele volta e fala “professora, eu li a Bíblia e fui buscar os trechos e de fato, nenhum momento Jesus falou isso” aí ele leu outros trechos lá que falava alguma coisa, mas nada relacionado a isso. Aí ele pegou, abandonou a Bíblia e começou a dialogar. Aí eu comecei a tentar trazer, né, trazer um discurso, falando muito de alteridade, né, tal, não sei que, no final dessa aula ele já tava mais relaxado, cê via que o corpo, né... Aí, na última aula ele tava completamente integrado. Eu não tentei ataca-lo, ele não tentou me atacar mais, tava completamente integrado, participou, aí no final ele veio me deu um abraço e agradeceu. Então pra mim essa, essa vivência com esse professor foi muito, pra mim foi muito importante, assim, pra me dar força pra me continuar a desenvolver esse trabalho. E eu percebo que é impossível os professores não serem tocados de alguma maneira, mesmo que às vezes seja uma reação de muito ódio, mas depois a informação, as estatísticas, a desconstrução, né, dos estereótipos mexe com os professores, porque eu acho que eles começam a olhar pra própria história de vida e olhar também com um olhar mais ampliado pros alunos que eles têm que também se enquadre nessas questões e isso mexe. Porque o professor ele pode ser o mais escroto, mas por mais que ele possa acreditar que aquilo que ele tá fazendo a gente pode olhar de fora e achar que aquilo é uma aberração, que ele tá violentando os alunos, ele tá ali acreditando que ele tá fazendo algo bom pro aluno dele. Então, quem se mantém na educação costuma ter alguma boa intenção, mesmo que o jeito de fazer seja equivocado. Então eu sinto que isso, eu acho que é por aí que a gente tem que trabalhar, muito pela questão dos afetos e

quando a gente trabalha com os afetos o professor se modifica. Eu acho que por isso que o Cine Diversidade ele ele é tão legal e ele tem trazido pra gente avanços, porque você toca nos afetos. Então é isso.

Carol- Diante disso, você já avaliou um pouco, né, a importância da formação, como é que você pensa, enquanto formadora esse seu papel, o papel dos cursos que vocês na EAPE e na Secretaria de Educação proporcionam pra principalmente trabalhar essas temáticas, né?

Emília - Não, eu acho que a formação ele é fundamental, indispensável, porque, é, ela oferece um espaço de reflexão sobre a prática e que muitas vezes o professor quando ele tá imerso na realidade dele, às vezes, principalmente professores que trabalham essas temáticas, às vezes eles são, eles são muito rechaçados no ambiente de trabalho, os colegas são os mais homofóbicos, os mais machistas, os mais racistas, então o professor que tenta desconstruir, buscar outras referências e trabalhar essas temáticas de fato ele costuma ter pouco espaço pra troca e reflexão sobre a prática, então eu acho que a formação ela oferece o espaço, primeiro o espaço e segundo o subsídio pra essa reflexão e pra essa troca e... Porque, por exemplo, no estruturante, quando eu fiz a avaliação ano passado com a turma aqui do polo aqui da EAPE o que eles mais trouxeram foi essa questão, assim, aprenderam muito principalmente trocando com os colegas. Então esse espaço de trocas de experiências ele é fundamental, principalmente pra aqueles professores, assim, na verdade, tanto pra aqueles professores que são experimentando e às vezes acham que são os únicos que fazem isso, quanto pra aqueles que têm dificuldade de experimentar e fazer outras práticas e aí encontram ali exemplos de como fazer. Porque às vezes é muito mais simples, né, do que eles pensam, às vezes têm muitos professores que temem muito os alunos, têm muito medo de falar sobre isso, têm muito medo dos pais, então quando você oferece outras experiências, né, então de colegas que também são ali na na na vida diária da sala de aula, quando você oferece espaço para a reflexão, você oferece materiais e referenciais pra poder desconstruir determinadas posturas e dar a fundamentação legal com os marcos legais isso empodera muito os professores. Então, eu acho assim que é impossível de fato você é consolidar na educação novas práticas, lugar da diversidade direitos humanos, então dar voz pros sujeitos sem uma política de formação continuada consistente e que dê subsídio pra que essa reflexão ela seja constante. Até porque a educação ela é muito viva, então, eu acho que essas temáticas da diversidade elas vêm nos mostrar que não adianta a gente querer uma fórmula pronta pra gente ensinar, algo que cabe pra todas as pessoas, todas as séries, todas não sei que e que o professor ele é ativo, criador do seu processo, que ele precisa pesquisar sempre ele é um pesquisador. Então eu acho que muitas vezes falta essa compreensão do professor como pesquisador, como um criador de conhecimento e de práticas e de possibilidades, essa coisa muito transformadora da educação, né, que às vezes a gente esquece, que é isso, quem transforma a educação? Claro que políticas públicas importantes, investimento, mas se a gente não se coloca nesse papel mesmo de autor e criador do nosso processo educativo a gente não muda, então eu acho que para ter sucesso na nessa área a gente precisa de uma formação continuada consistente. E eu acho que a EAPE tem oferecido isso, apesar dos desafios, eu acho, porque eu percebo que muitos educadores que passaram ali pelos cursos se empoderaram e começaram a perceber o papel importante, às vezes fundamental no ambiente escolar, então, por exemplo, tem uma aluna que ano passado ela fez o Estruturante e o Cine Diversidade e ela

ela, enfim, ela já estudava gênero e diversidade sexual, ela veio da Universidade de Santa Catarina, que tem lá em Florianópolis, que tem uma tradição em pesquisa nessas temáticas e então ela já chegou preparada, mas ela obteve muita resistência na primeira e na segunda escola que ela trabalhou, mas ela foi persistindo e foi construindo isso com alunos, com os alunos, com os alunos e hoje ela é super respeitada, a diretora qualquer coisa que tem na escola a diretora pede pra ela, então, sugerir atividade, sugerir filme, enfim, “como é que eu abordo isso? Aconteceu tal coisa na escola, como é que eu abordo?” Então ela acabou se tornando uma pessoa imprescindível na mediação dos conflitos da escola. E aí se a gente, né, a gente citaria outros exemplos.

Carol- Aí eu queria aproveitar pra recuperar um, um ocorrido o ano passado que eu me lembro da sua turma, a primeira que você formou no Cine Diversidade, que se organizou e se empoderou. Eu queria que você trouxesse esse exemplo, porque eu vivi ele um pouquinho, então...

Emília - Pois é, foi muito interessante, assim, porque é, o que que acontecia, as minhas aulas no Cine Diversidade no ano passado elas acabavam sendo muito atravessadas pelas questões políticas no, que a gente tava vivendo na Secretaria, no governo, na Câmara Legislativa, então era impossível, eu chegava, a agente debatia as temáticas, via, assistia o filme, mas sempre a gente ampliava a discussão, sempre, e isso foi uma coisa que foi acontecendo mesmo por essa minha tentativa de deixar com que cada pessoa se manifestasse, que aquele grupo criasse uma personalidade mesmo, assim, uma identidade. Então, eu percebi que a turma toda tinha um perfil muito questionador e militante de querer transformar a realidade e, assim, não sei assim, se a minha própria postura acabou dando espaço, porque eu acabava trazendo questionamentos, então toda semana, além, eu levava mesmo alguma reportagem, ou alguma, algum fato que tivesse acontecido, então eu tentava misturar aquilo com a nossa discussão. Então acabou que a turma foi se unindo e querendo muito mudar e todo mundo muito indignado com a realidade e encontrando naquele espaço, nas quintas feiras a tarde um lugar pra poder falar dessas questões, dessas indignações com a sociedade, com o conservadorismo e todo mundo ali meio que, era engraçado, por isso que veio o termo “abduzidos” acabou se tornando o nome desse coletivo que a gente formou, porque a gente a gente sentia como se a gente tivesse sido abduzido desse mundo e ido pra um lugar que a gente pudesse pensar o que a gente pensava ser quem a gente era e construir outras possibilidades pra educação e pra nossa vida. Então isso foi se fortalecendo demais. E eram uma delícia os encontros, a gente saía de lá, a aula terminava às cinco, mas a gente saía depois das cinco e meia todos os dias teve dia que a gente saiu mais de seis horas, porque era isso, era muito espontâneo o debate e a vontade de estar junto pra pensar soluções e ações pra todo esse cenário de dificuldade que a gente tem enfrentado nessas temáticas, na Secretaria de Educação e no Brasil, né? E aí, na penúltima aula, eu fui apresentar a proposta de avaliação, da avaliação formativa que era a carta de aprendizagem, apresentei pros cursistas falei ó “aí vocês vão fazer essa avaliação e é muito interessante porque eu quero que vocês relatem o que vocês aprenderam escrevendo uma carta pra mim, né, como é que foi”. E aí eles me ouviram e no final um dos dos cursistas, que era o mais explosivo, assim, ele era muito da emoção, então, assim, ele tinha essa característica de sempre vir com alguma coisa chocante no meio da aula e às vezes mudava o curso do debate e ele vinha com o que ele tava

sentindo aí veio ele e vraaaaaaa “eu me recuso a fazer uma carta de aprendi zagem. Eu posso te contar o que é que eu aprendi aqui, mas depois de tudo isso que a gente viveu, de tudo isso que a gente questionou a gente precisa fazer algo de efetivo, a gente precisa denunciar, né? A gente precisa consolidar isso e isso aqui é muito potente a força desse grupo não sei o que”. E aí, como a gente tava trabalhando com imagem, com cinema e alguns alunos ali tinham essa questão com a fotografia ou com essa questão do audiovisual, não sei o que, surgiu deles a ideia de fazer um vídeo contando as próprias histórias. Porque de certa forma foi isso que a gente foi fazendo ao longo, todo mundo trazia sua própria história. Então tiveram meninas que relataram os abortos que fizeram, alguns cursistas falando dessa questão de dos desafios e das violências que eles vivenciaram quando se assumiram gays, algumas pessoas trazendo histórias de trans e que eles tiveram contato e outras violências mesmo só pelo fato de ser mulher, né, as muitas violências nas escolas e tal. E acabou que que foi isso, assim, todo mundo quis de fato selecionar algumas histórias e relatar isso e falando enquanto educador. Então o objetivo desde o início foi de que o vídeo fosse feito de educador para educador, pra mostrar que hoje eu sou educador, mas eu enquanto aluno eu vivi isso e hoje enquanto educador eu não posso agir da mesma maneira, né? Então foi muito interessante que a gente teve encontros. Acabou o curso, mas a gente continuou se encontrando o curso foi filmado na casa de um dos alunos, então teve um encontro, teve uma festinha, então isso, e a gente continua tendo um grupo no whats app, é um grupo que se ajuda muito, então toda hora alguém publica coisa, pede ajuda, pede referência pras aulas, é, enfim, e a questão da indignação com o cenário político atual continua sendo o que prevalece com o grupo. Então agora inclusive teve uma cursista que foi do Cine que que decidiu fazer um aborto no início do ano então ela me procurou pra pedir ajuda, assim, depois que ela já tinha feito ela “nossa, que ginecologista eu posso ir? Quem que você acha que pode me acolher e não me julgar?” então tem um laço muito interessante. Então eu acho que a gente construiu ali um alicerce que a gente pode se apoiar, cada um com tá num canto da Secretaria de Educação, mas qualquer coisa que acontecer a gente pode se apoiar. (Conversas internas) Porque eu fiquei muito feliz com o resultado dessa dessa trajetória (Carol- É muito legal. E eles fizeram uma carta também) fizeram. Ah é, eu tinha esquecido. Então foi isso, assim, foi a coisa do vídeo e a coisa da carta que eles queriam dizer mesmo indignados (Carol- E chegou à Universidade, chegou à Universidade de Brasília, vocês apresentaram a carta lá, né?) chegou, chegou à Universidade de Brasília, a gente entregou em todos os cursos e conferências da Semana da Diversidade, no Sindicato dos Professores e na própria Câmara Legislativa a carta foi protocolada lá para todos os gabinetes e por isso, também por isso a perseguição, não é, da Deputada ao vídeo e ao Cine Diversidade, porque isso ganhou, né, uma dimensão (Carol- é, houve menção na Câmara Legislativa do DF e houve uma menção positiva no caso na Câmara Federal) é, com a Érika Kokay (Carol- e é resultado dessa carta, não é?) é, exatamente.

Carol- Muito legal, é, muito interessante. Tá certo, aí já vou finalizar agora, são só duas questõezinhas. Queria ver como você enxerga essa questão de pesquisas que trabalhem essa temática, pesquisas não necessariamente são feitas no contexto da Secretaria de Educação, né, no caso da minha pesquisa é uma pesquisa de fora, mas como você vê isso, essa questão de pesquisas que trabalham essas questões de diversidade sexual e de gênero

Emília - Eu acho que há sim, que é tem muitos educadores que trabalham questões que abordam esse tema, talvez comparado com educadores que trabalham essas questões talvez seja pouco, mas tem muita gente, tem muita gente e muita gente fazendo curso e se inserindo em mestrado e em doutorado então eu acho que isso tá crescendo. E eu sinceramente eu percebo que pessoas que trabalham om diversidade elas são pesquisadoras. Eu eu percebo pelos cursistas pelos meus colegas coordenadores intermediários, então, todos os coordenadores intermediários de certa forma eles fazem pesquisa, alguns formalmente, alguns estão fazendo mestrado, especialização e outros nem tanto, mas com essa atitude mesmo de buscar de estar sempre lendo de ter referência pra poder fundamentar aquilo que tá falando, de buscar referências pra buscar desenvolver projetos na escola, levar subsídios praqueles que estão tendo algum problema na escola, ver o conflito específico, ou violência já que tão sendo específico de questão de gênero ou de raça ou de sexualidade. Então eu sinto que a pesquisa tá crescendo, ela existe na Secretaria de Educação e, mas eu percebo que muitas vezes a gente tem uma dificuldade de registrar isso e de ter uma memória de ter onde essas coisas que são produzidas é, né, de ter um lugar de deixar, de colocar o que tá sendo produzido e registrar isso e de fato entender que isso é pesquisa e e inclusive escrever artigo. Eu acho que a gente ainda na Educação Básica faz muito pouco isso, a gente acaba achando que pode fazer isso só quando a gente tá na academia e talvez até mesmo pela quantidade de atividades você vai sendo absorvida mesmo você dá muitas horas de aulas por semana e então são muitas coisas que dificultam, mas eu acho que talvez é seja um desafio agora da formação continuada ou da EAPE se continuar existindo o desafio de estimular a pesquisa e essa pesquisa mesmo que vem alimentada pelo chão da sala de aula pelo chão da escola e e essa gestão é complicada, mas estão dizendo que é por aí que vão que as coisas vão caminhar. Porque eu acho que precisa e a gente conseguir mesmo estabelecer mais parcerias, mais convênios com pesquisadores como você, com professores da Universidade eu acho que a Universidade precisa muito fortalecer a Extensão, fortalecer esses laços com a comunidade e com a Educação Básica e tem espaço. Eu sinto que às vezes a própria Secretaria cria dificuldades burocráticas pra que isso acontece. Às vezes isso dificulta, tem um pesquisador da EAPE um professor da EAPE que às vezes recebe um convite pra ir pra UnB ou vice e versa esse tramite é muito difícil e e outros órgãos querem estabelecer parcerias e muitas vezes é muito difícil porque a Secretaria tem muita dificuldade de liberar um professor pra isso, pra viver outras experiências e depois trazer essas experiências pra dentro da escola, mas eu percebo que em gênero e diversidade sexual esse é o caminho, assim, eu não enxergo outro caminho pra que a gente consiga de fato fortalecer isso na rede. Pra mim é o único jeito. E foi muito interessante, porque quando teve essa coisa da perseguição da deputada eu a princípio fiquei com medo, depois, como eu tava muito amparada por esse grupo do Cine Diversidade, os Abduzidos, eu fui me fortalecendo muito e o que eu fiz eu fui na UnB, fiz parceria com o pessoal do Direito que trabalha gênero, fui no grupo que trabalha a questão do suicídio LGBT, fui na associação dos Trans de Brasília, dos Trans Homem, nossa fui em um monte de lugar, assim, falei com várias pessoas, e eu peguei, a Tati Lionço, e várias pessoas, assim, e eu senti que o que nos fortalece pra abordar essas temáticas num contexto tão difícil que a gente tá vivendo são as redes e os convênios e agora essa coisa desse convenio com o TJ, o Ministério Público e Defensoria isso vai fortalecer muito. Porque por mais que eles queiram tirar a temática esse poder, esses outros poderes, eles enfim, né, têm status na sociedade, tem dinheiro envolvido, tem várias questões, a gente mostra que não são professores doutrinadores, são

questões sociais muito relevantes que tão causando muitas mortes, muitas violências, muitos problemas e que precisa ser enfrentado por todo mundo. Então eu sinto que esse é o caminho, é a pesquisa, então espero que mais pesquisadores venham. (Conversas pessoais)

E aí eu quero ter força pra continuar. É por isso que eu não saí da EAPE, apesar de todas as violências que a gente sofreu, porque eu acho que eu tenho uma missão ali, alguém, a gente precisa persistir nesses trabalhos construir laços, porque quanto mais laços mais forte a gente via estar.

Carol- Então é isso. Alguma coisa a mais a acrescentar?

Emília - Você quer perguntar mais alguma coisa?

Carol- Não, acho que é isso, agradecer muito, muito mesmo.

Emília - Estou às ordens.