Pedagogias transgressoras: as potencialidades decolonizadoras de pedagogias que tratem de gênero e sexualidade

EMMANUEL HENRIQUE SOUZA RODRIGUES*

Resumo: Este artigo discute a necessidade de uma pedagogia decolonizadora e emancipatória para que se construa um ambiente escolar aberto a concepções diferentes da hegemônica de gênero e sexualidade. Para tanto, faço uma discussão começando a partir de uma perspectiva crítica de discurso, passo pela discussão sobre o que é decolonialidade e desemboco na discussão de gênero e sexualidade a partir da perspectiva queer. A discussão segue fazendo uma crítica ao Parâmetros Curriculares Nacionais e ao Plano Nacional de Educação. Apresento, por fim, uma possibilidade de superação dessas questões a partir do Projeto Mulheres Inspiradoras. Termino com uma reflexão sobre a necessidade desse tipo de educação ser construído.

Palavras-chave: Decolonialidade; Pedagogia crítica; Perspectiva queer.

Transgressive pedagogies: the decolonising potentialities of pedagogies dealing with gender and sexuality

Abstract: This article discusses the need for a decolonizing and emancipatory pedagogy to build a school environment open to different conceptions of hegemony of gender and sexuality. To do so, I start a discussion starting from a critical perspective of discourse, I go through the discussion about what is the meaning of decoloniality and I open the discussion of gender and sexuality from the perspective queer. The discussion goes on to criticize the Parâmetros Curriculares Nacionais and the Plano Nacional de Educação. Finally, I present a possibility of overcoming these issues from the Projeto Mulheres Inspiradoras. I finish with a reflection on the need for this type of education to be built.

Key words: Decolonialidade; Pedagogia crítica; Perspective queer.

* **EMMANUEL HENRIQUE SOUZA RODRIGUES** é doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília.

Introdução

Este artigo traz uma discussão sobre a necessidade de uma pedagogia decolonizadora e emancipatória para que se construa um ambiente escolar que acolha todas as pessoas que são consideradas abjetas, os corpos que não importam (BUTLER, 2011). Início a discussão teórica com reflexões sobre linguagem, discurso e decolonialidade para, na sequência, tratar de possibilidades transgressoras de tratar gênero, sexualidade e suas dissidências na escola. Apresento, aqui, a possibilidade do Projeto Mulheres Inspiradoras, projeto aplicado nas escolas públicas do Distrito Federal. Essa apresentação será feita como crítica à postura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Plano Nacional de Educação (PNE) diante do tema sexualidade e gênero. Trago críticas feitas ao PCN (VIEIRA; GONZALEZ, 2017) e ao PNE (GOMES, 2016) que são baseadas, quanto à sua metodologia, em análises linguísticas. Ao final, teço comentários gerais sobre a discussão. Este artigo é uma discussão de inquietações iniciais que estão presentes na minha pesquisa de doutorado em curso.

1. Linguagem e decolonialidade

Nesta sessão teórica eu trago o que entendo por três conceitos básicos e a partir dos quais eu teço as considerações sobre o ponto central do artigo: (a) o discurso, (b) uma reflexão sobre o que é decolonialidade, (c) a terceira onda do feminismo a perspectiva queer.

1.1 Uma perspectiva crítica do discurso

A perspectiva de discurso que trago advém da Análise de Discurso Crítica (ADC) (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2001; FAIRCLOUGH; JESSOP; SAYER, 2002; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2011). Para essa perspectiva, discurso é "uma parte irredutível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, [de tal forma que] a análise e pesquisa social sempre têm que levar em conta a linguagem" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 4). Não é possível, portanto, para a ADC, pensar em linguagem sem falar no estrato social. Quanto ao papel das posturas advindas da ADC na educação, como Fairclough apresenta,

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

Todas as relações sociais são perpassadas por relações de poder em maior ou menor instância e sendo o discurso um dos momentos das práticas sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), a partir dele nós podemos acessar estas práticas e, consequentemente, o poder presente nelas: o discurso é uma chave com a qual nós podemos destrancar as portas das práticas sociais e, observando sua constituição íntima por dentro, perceber como se dão as relações entre os sujeitos que estão presentes nas práticas sociais.

Pensando que as performances são inerentes a essas práticas sociais e a partir delas os sujeitos constituem suas representações, trabalhar com os estudantes as representações discursivas de si é trabalhar as suas performatividades de gênero e

sexualidade. Ao tratar de produções de gêneros textuais de expressão de si, e tendo essas produções tendo como temática as performances sociais de gênero, sexualidade ou suas dissidências, há um processo de ressignificação da existência dos próprios estudantes. Nesse tecer do artigo, o motivo de trazer para essa seção já algo da ideia de performance para tocá-la com a ideia de discurso que trago com a ADC, que será melhor desenvolvida na seção 1.3, sobre a perspectiva queer. Não vou a ela ainda, uma vez que passarei pela apresentação do que é a decolonialidade: apresento a perspectiva queer na sequência como possibilidade decolonial.

1.2 A decolonialidade

Apresento o que é decolonialidade[1] explorando a constituição do paradigma colonialidade-modernidade (discutido em Castro-Gómez e Grosfoguel (2007); Ballestrin (2013); Quijano (2000) dentre outros), a partir do qual entende-se que a colonialidade é uma face da modernidade, esta fundada na exploração das colônias e na construção ideológica do outro (o colonizado) como atrasado, com base no controle da economia; no controle da autoridade; no controle da natureza e dos recursos naturais; no controle da subjetividade e do conhecimento e no controle do gênero e da sexualidade (MIGNOLO, 2010). Ou seja, nos processos de colonialidade do poder, do saber e do ser, por meio, também, dentre outras formas, da construção simbólica de ideologias constitutivas de estruturas opressoras.

Com a perspectiva decolonial do discurso, pomos em xeque referenciais eurocêntricos a partir dos quais as relações de poder (as formas de inter-ação); o conhecimento (as formas de representação) e as identificações (os modos de ser/identificar) são construídos (VIEIRA, 2017a). Como ressalta Resende (2017),

> Não é o caso de perdermos tempo negando o legado europeu ou questionando a validade de teorias pelo simples fato de serem importadas – não, ao contrário: devemos nos aproveitar dos recursos já existentes. O que importa é mantermos a vigilância crítica não só da validade de teorias e discursos poderosos a nossos contextos locais, mas também da própria coerência interna dessas teorias. E assumirmos a ousadia de propor novas e diferentes reflexões (RESENDE, 2017, p. 6).

É preciso citar que estamos discutindo aqui dentro da noção do chamado "giro decolonial", que "significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (BALLESTRIN, 2013, p. 115), uma resistência que não significa a negação do legado europeu, mas o entendimento que em outros lugares do mundo a sociedade funciona sob outras formas.

Como dito acima, há a construção simbólica de ideologias constitutivas de opressões sociais a partir do processo de colonização. Uma dessas construções é justamente a hetero-cisnormatividade, bem como os papeis de gênero que nos são impostos socialmente, o que é

[1] Interessa nos determos quanto ao uso do termo DEcolonial e não DEScolonial. "Catherine Walsh explica que o uso da palavra 'decolonial' nesse contexto, e não 'descolonial', como seria esperado em espanhol ou português, não realiza um anglicismo, mas um neologismo, quando demarca uma distinção com o significado de "des" em castelhano, língua de fundação do conceito: não se trata de "desarmar, desfazer ou reverter o colonial", mas de "identificar, visibilizar e alentar 'lugares' de exterioridade e construções alternativas"." (RESENDE, 2017, p. 2)

questionado, entre outras teorias, pela teoria queer, desenvolvida a partir de discussões da terceira onda feminista (VIEIRA, 2015), à qual passaremos na sequência.

1.3 Decolonizar sexualidade e gênero: a perspectiva queer

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

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

Assim, para Butler, falar em identidade é falar em processos menos de busca arqueológica essencialista e muito mais em processos de genealogia (VANDRESEN, 2010), num fazer existencialista que pressupõe que a existência precede a essência (SARTRE, 2008), ou seja, o sujeito não "é", o sujeito é um "em sendo". Ainda falando no modo de concepção do sujeito por parte de Butler, não há, num método genealógico de investigação histórica a busca de uma verdade, de um conhecimento definitivo sobre algo, mas tudo está em processo de construção. Ao colocar questões como a de que a história do sujeito não está escrita, no sentido de o presente ser o fruto do passado, mas o passado ser fruto da observação feita a partir do presente (o passado da pessoa pode mudar a partir do presente dela, a partir do processo de ressignificação do passado a partir do que o presente coloca), a autora deixa isso claro (BUTLER, 2004). Gênero é performance; sexualidade, comportamento sexual, também é performance.

Sobre o quero dizer quando falo em dissidências de gênero e sexualidade, esses termos referem-se ao mundo não normativo, ao mundo fora da dita heteronormatividade. Colling (2017) diz que tem

> usado a expressão 'dissidências' em contraposição à ideia de 'diversidade sexual e de gênero', já bastante normalizada, excessivamente descritiva e muito próxima do discurso da tolerância, ligada a uma perspectiva multicultural festiva e neoliberal que não explica como funcionam, como são produzidas e como se cristalizam as hierarquias existentes na tal 'diversidade' (COLLING, 2017, p. 18).

De fato, por "dissidência sexual e de gênero" consegue-se entender com mais propriedade quem são os agentes sociais aos quais se referem, enquanto que o rótulo "diversidade" trata de maneira muito ampla da manifestação da

sexualidade humana. Considerando ainda que todas as manifestações sexuais são únicas, dado que são fruto de uma história do próprio agente social que a compõe, dentro de uma determinada cultura, cada sexualidade é diversa da outra. Desse modo, diversidade não garante sequer que se está falando especificamente de agentes sociais não-heterossexuais e não-cisgêneros.

1.4 Para fins de uma conversa teórica...

Por fim desta seção teórica, temos que (a) o discurso é uma arma com a qual podemos contar para fazer um processo de (b) decolonização, isto é, de abandono de certezas sobre (c) os papéis de gênero e sexualidade, bem como a forma com que eles se constroem socialmente. A proposição teórica que nasce daqui é uma estratégia de abordar as relações de gênero, sexualidade e suas dissidências em seus momentos discursivos.

Fairclough (2001) propõe que a mudança social acontece justamente a partir do embricamento de ordens discursivas diversas, sendo uma ordem de discurso a "combinação ou configuração de gêneros, discursos e estilos que constituem o aspecto discursivo de uma relação de práticas sociais [levando em consideração que] há sempre muitas possibilidades na linguagem, mas a escolha entre elas é socialmente estruturada" (FAIRCLOUGH, 2003, p. 220). A estratégia citada no parágrafo anterior é concretamente realizada ao fazer o embate entre as diferentes possibilidades de ordenamentos discursivos. É aqui, observando a porosidade de um discurso colonizado, que nós podemos construir uma escola que seja acolhedora a todas as pessoas, sejam mulheres, negros ou dissidentes de gênero e sexualidade. Para isso, é preciso ter sempre em mente que "a bicha nasce do discurso" (OLIVEIRA, 2018, p. 163), mas não só a bicha, mas o negro, o homem, a mulher, o branco, o kaiapó, o xukuru: toda e qualquer identidade é construída na performance, e performance é discurso. A identidade da escola também é construída discursivamente.

2. Discussões sobre o PCN e o PNE

Apresento agora uma discussão sobre como os PCN e o PNE trazem a questão de gênero e sexualidade, a partir das discussões de Vieira e Gonzalez (2017) e Gomes (2016). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) em seu volume 10, que trata de "Orientação sexual", trazem que

> a partir de meados dos anos 80, a demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas aumentou em virtude da preocupação dos educadores com o grande crescimento da incidência de gravidez indesejada entre as adolescentes e com o risco da infecção pelo HIV (vírus da Aids) entre os jovens. [...] A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela "invade" a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles1. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (BRASIL, 1998, p. 291–292).

Uma análise do que está posto acima demonstra que a sexualidade entra na escola para "combater coisas indesejáveis", como a gravidez na adolescência, ou por "invasão" advinda dos próprios discursos dos adolescentes sobre a temática. Não há uma colocação

do tema de maneira natural, vinda da própria escola, tomando a discussão de gênero ou de sexualidade, como uma parte constitutiva do sujeito; pelo contrário, apresenta, já na introdução, que é um tema "invasor" da escola, reconhecendo que a escola não está aberta a isso. Nisso, a pergunta chave é: que sexualidade está na escola? Como analisam Vieira e Gonzalez, trazendo a Teoria da Representação dos Atores Sociais (TRAS) como metodologia (VIEIRA; GONZALEZ, 2017, p. 5),

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

Seguindo esse apagamento de gênero e sexualidade dentro do PCN, escrito há 20 anos, o PNE, que é um plano a ser executado na educação brasileira nos próximos dez anos, a princípio trazia toda uma discussão de gênero e sexualidade. Porém, dadas os embates políticos presentes na elaboração do Plano, justamente por causa da questão das dissidências,

> o Senado retirou essa proposição e consensualmente aprovou que cada município decidiria sobre a inclusão ou não da ideologia de gêneros e orientação sexual, nos seus planos de educação. A Presidenta Dilma vetou e determinou também que cada município legislaria sobre os temas, causando polêmicas e divergentes opiniões na sociedade. Para alguns, essa retirada foi o resultado de uma articulação religiosa e conservadora que ainda admite o determinismo biológico e cromossômico, além do reforço da tese do patriarcado (GOMES, 2016, p. 98).

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

> A família seria autorizada, segundo este discurso mais moral-tradicionalista, a tratar de forma privada e sem intervenção da esfera pública do "cuidado" (e não a "cuidadania/corpocidadania" […] 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 (VIEIRA; GONZALEZ, 2017, p. 8).

Distante dessas possibilidades apresentadas acima, pelos textos oficiais da educação, acredito e construo outro tipo de educação, à qual passo a apresentar abaixo.

3. Possibilidades transgressoras da educação

Autores como hooks (2013), Freire (2000, 2009), Gadotti (2012) e Silva (2004) me ajudam a tecer a noção de educação que apresento aqui. De fato, uma educação como eu compreendo, não pode ser outra coisa que não transgressora e libertadora. Usando uma das colocações de hooks em seu livro que reflete essas questões, "não havíamos percebido o quanto o corpo

docente precisava [e precisa] desaprender o racismo para aprender sobre a colonização e a descolonização e compreender plenamente a necessidade de criar uma experiência democrática de aprendizado das artes liberais" (HOOKS, 2013, p. 54–55), eu insisto: é preciso desaprender. Uso agora de uma estratégia linguística semelhante ao da própria hooks em seu livro (2013), colocando-me de uma forma mais autobiográfica:

Desde que me compreendi tendo uma identidade não-heteronormativa, por ser LGBT+[2], a educação para mim nunca foi outra coisa que não transgredir e romper as barreiras sociais que me prendiam e limitavam a minha voz: estar na academia foi um vislumbre de ser alguém. É o meu ser gente. Eu me encontro como alguém na academia; a academia é o lugar que me deu voz para ser alguém ouvido e, hoje, me compreendo de outra maneira, enxergo as possibilidades várias do meu ser gente: a academia foi uma ferramenta que eu me utilizei para meu processo de descolonização dos afetos – que está seguindo sempre em frente. É preciso, assim, pensar a academia como um lugar de cura, um lugar de descolonização dos afetos e das obrigatoriedades culturais que nos obrigaram a seguir. Na minha formação da escola básica eu não tive quase pedagogias que tratassem de gênero e sexualidade; sei que vários dos currículos que hoje vigoram também não tratam de gênero e sexualidade – a não ser o currículo oculto, que é extremamente repressivo quanto às diversidades e dissidências.

De fato, tratar dessas questões não é algo direcionado apenas aos alunos que são dissidentes de gênero e sexualidade: muito menos que para eles, em específico, e muito mais para todos, em geral, essa formação trará uma nova sociedade, novas relações sociais. No entanto, obviamente para essas pessoas dissidentes tais questões serão, em primeira mão, enfrentadas e terão sua luta fortalecida. É preciso, para tanto, a criação de uma pedagogia que leve em conta o queer, os dissidentes. É preciso um aprofundar e um entender da chamada "pedagogia queer":

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

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

As pessoas que sofremos homofobia ou transfobia – explícita ou, em casos como o meu, muito mais internalizadas que externalizadas, sabemos como é difícil a vida na dissidência sexual ou de gênero, levando, tantas vezes, até

[2] Estou me referindo a pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros e demais identidades não-heteronormativas

mesmo a um abandono do espaço escolar. Uma pedagogia que leve em conta gênero e sexualidade, portanto, faz com que as mudanças realmente essenciais aconteçam na sociedade. Por isso o Projeto Mulheres Inspiradoras nos ajuda a construir uma escola assim, por fazer criticar a posição que o gênero está colocado na escola, evocando a categoria da sexualidade por conseguinte. O projeto nos ajuda a criar uma escola com "e" minúsculo, não sendo esta uma escola menor, ou uma escola mais simples, mas um local de saber mais perto, não um lugar inatingível, uma torre de marfim, com "E" maiúsculo. Uma escola perto faz com que as pessoas se sintam acolhidas e exercendo os papéis que devem exercer, por serem os papeis que, subjetivamente, se sentem bem no sendo diário.

Para essas questões é preciso pensar, e suscitar, uma epistemologia e saber transgressores, numa escola que atinja a subjetividade dos sujeitos, abordando-o de maneira holística: essa é a academia que tem o poder de curar. A escola que de fato se torna transgressora por modificar as normatizações sociais, por se conceber como um espaço de desaprendimento de verdades apreendidas socialmente: a escola tem que ser o lugar onde a navalha da narrativa rompa com a realidade em outro ponto, revelando novas possibilidades de ser. Transgredir a escola é permitir à escola se reinventar. Esse construir de uma escola que seja para todos é um desafio, mas temos diversas possibilidades bem-sucedidas, dentre as quais apresento uma a seguir

4. Um exemplo de projeto decolonial na educação

O Projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) é um projeto, sobretudo, sobre identidades. Nascido de inquietações da professora da SEEDF Gina Viera sobre como as suas alunas se identificavam/representavam nas redes sociais, bem como sobre quais referências usavam como espelhos de si, o projeto inicia com a proposta de fazer com que as estudantes pudessem compreender outras possibilidades de ser, sem estar apenas submetidas ao que a sociedade impõe nos seus padrões sociais. A partir daí o projeto começa, trazendo protagonismo aos estudantes em suas histórias de vida.

> O Projeto Mulheres Inspiradoras partiu desse entendimento e da compreensão de que, se uma escola não coloca os conhecimentos acadêmicos em diálogo com a realidade, ela não os torna atrativos para os estudantes. […] Só teremos uma educação de verdade quando validarmos o protagonismo do professor como intelectual transformador, em parceria com o protagonismo do estudante, que precisa ser capaz de, a partir da escola, definir um grande projeto para sua vida (ALBUQUERQUE, 2017, p. 8–9).

De fato, como diz Vieira (VIEIRA, 2017b),

> o PMI é sobre amor e diálogo; sobre dominação, injustiça, invisibilidade, criticidade, protagonismo e transformação. Na essência, sua concepção é um ato de amor, por isso, um ato de coragem... da coragem que não teme o debate ou a análise da realidade, nem foge à discussão criadora (FREIRE, 1967) (VIEIRA, 2017b, p. 70).

Em sociedades racistas e sexistas, o ser humano é definido a partir de seu gênero e de sua raça (LAURETIS, 1987); a cultura brasileira é significativamente racista e sexista. No Brasil, o sexismo de nossas construções culturais faz a sociedade brasileira ser

binária em termos de gênero social, além das pessoas serem "marcadas" também pela sua raça/etnia. Há, naturalmente, outras interseccionalidades importantes, como origem geográfica e classe, mas nenhuma delas chega a ser tão forte quanto as duas primeiras citadas. Essas são questões engendradas, ou seja, inventadas, geradas, produzidas socialmente, com toda uma gama de construções sociais inerentes a tais pontos.

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

A idealização e aplicação do Projeto nas escolas se dá a partir, prioritariamente, das atividades do componente curricular Língua Portuguesa. A partir da leitura das obras literárias de autoras, bem como das discussões em sala de aula e rodas de conversa sobre suas próprias existências e experiências, a vida das participantes vai se re-constituindo, dado o potencial crítico da reflexividade sobre suas práticas sociais, interpessoais. A proposta do programa se baseia inicialmente na apresentação da biografia de mulheres inspiradoras. Na sequência, há a leitura de obras literárias que falam de algumas dessas mulheres inspiradoras, ou mesmo obras escritas por elas mesmas, como é o caso de Malala (YOUSAFZAI, 2013) ou o Diário de Anne Frank (FRANK, 2000). A partir desse processo de conhecimento dessas mulheres inspiradoras, os estudantes são encorajados a pensar em si mesmos e em sua vida, nas mulheres que lhes inspiram, sejam mulheres de suas famílias ou mulheres da comunidade em que residem/convivem. Interessa dizer que, neste processo, há o trabalho com gêneros textuais diversos, como diário e biografia, sendo acompanhada de perto pelo docente de língua portuguesa cada uma dessas produções. Dessa forma acontece um duplo processo de letramento, um mais de cunho social, com a mudança de olhar sobre as mulheres, e outro de cunho mais linguístico – que não deixa de ser também social, já que os estudantes passam a compreender elementos de gêneros textuais diversos.

Como também coloca Butler (SALIH, 2012), a história não é estanque, não está fechada, mas é sempre uma narrativa do passado a partir da ótica do presente: quando o Projeto dá a oportunidade das estudantes (se) conhecerem, explorarem, elaborarem e escreverem sobre suas histórias e sobre as histórias de seu país, de seu lugar (as estudantes trabalham com obras como a de Cristiane Sobral (2010, 2014), fora do cânone clássico da literatura e que fala de e sobre seus locais de origem), o passado é modificado, uma vez que o presente se modifica e, consequentemente, seu olhar sobre o

que já passou.

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

Interessa enfatizar que o Projeto trata de questões específicas sobre relações de gênero, ligadas principalmente a práticas, normas, crenças, histórias envolvendo mulheres na sociedade brasileira, e não tem como objetivo inicial a dimensão das dissidências de gênero e sexuais. Tratando de questões identitárias, porém, e tratando de questões de gênero, não é surpresa que esse tema apareça nas discussões trazidas pelos estudantes, o que impulsiona novas demandas político-pedagógicas. Este é um exemplo de projeto que abre a escola para identificações e performances sociais que não são vistas a priori pelo currículo; o PMI, justamente, percebe as porosidades no currículo e penetra nele, trazendo a discussão de gênero diretamente para o cerne da aula. Esse tipo de projeto abre portas na escola que faz com que o gênero, a sexualidade, bem como outras instâncias identitárias, não sejam vistas como invasoras da escola, mas façam parte daquilo que a escola é, uma vez que entende que as pessoas são formadas por toda essa rede de interseccionalidades.

5. Considerações finais

Fizemos aqui um passeio saindo de uma perspectiva teórica, onde tratamos de discurso, decolonização e uma crítica sobre os papéis de gênero e sexualidade. Coloquei como a linguagem pode ser o instrumento de crítica para um movimento de decolonizar os papéis de gênero e sexualidade. Por fim, dei o exemplo de um projeto que trata de possibilidades de decolonização, de superação de ideologias opressoras que venham a limitar nossa potencialidade humana. Um projeto como o PMI é um projeto que vai de encontro com colocações como as feitas pelo PNE e PCN, como apresentado anteriormente. Essas, ressalto novamente, como o fiz na introdução, são inquietações apenas iniciais advindas de minha pesquisa de doutorado.

Um artigo como este celebra e busca ser momento de reflexão num processo de decolonização dos papéis de gênero e das subjetividades das pessoas atingidas por esse projeto, reflexões sobre um ser quem se é, sem medo de ser. Advogo por uma educação que transgrida, que não tenha medo de tratar de sexualidade e de gênero em sala de aula, que não seja portadora da colonialidade, mas que seja, decolonizada, parte de um sonho no qual as pessoas sejam. Assim: sejam. Estejam felizes com o seu "em sendo", e possam seguir sendo em paz e liberdade que é algo, como diria uma grande mulher inspiradora, Cecília Meireles (1965, p. 70):

> "Liberdade, essa palavra
> que o sonho humano alimenta
> que não há ninguém que explique
> e ninguém que não entenda"

Referências

ALBUQUERQUE, G. V. P. DE. **Inspirar para transformar**, 2017. Disponível em: <http://oei.org.br/arquivos/mi/WEB_Revista_Mulheres.pdf>

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89–117, ago. 2013.

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

BUTLER, J. Performative acts and gender constitution: an essay in phenomenonology and feminist theory. In: BIAL, H. (Ed.).. **THE PERFORMANCE STUDIES READER**. 2. ed. London and New York: Routledge, 2004. p. 154–166.

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

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. 1. ed. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

COLLING, L. Artivismo das dissidências sexuais e de gênero. **CULT - Revista Brasileira de Cultura**, n. 226, p. 18–19, 2017.

DINIS, N. F. POR UMA PEDAGOGIA QUEER. **Itinerarius Reflectionis**, v. 2, n. 2, p. 1–12, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N.; JESSOP, B.; SAYER, A. Critical Realism and Semiosis. **Journal of Critical Realism, Alethia**, v. 5.1, p. 1–26, 2002.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, M. C. A. Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. v. 23, p. 21, 2016.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAURETIS, T. DE. **Technologies of gender: Essays on Theory, Film, and Fiction**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1987.

MEIRELES, C. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Editora Letras e Artes, 1965.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Singo, 2010.

OLIVEIRA, M. R. G. DE. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Revista Periódicus**, v. 1, n. 9, p. 161–191, 6 jun. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales ed. Buenos Aires: Buenos Aires, 2000. p. 48.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. DE M. **Análise de discurso (para a) crítica:** O texto como material de pesquisa. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. DE M. **Decolonizar os estudos críticos do discurso:** por perspectivas latino-americanas. XII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALED. Santiago: 2017. Disponível em: < https://www.academia.edu/34919645/Decoloniz

ar_os_estudos_cr%C3%ADticos_do_discurso_por_perspectivas_latino-americanas >. Acesso em: 03 jul. 2018.

RESENDE, V. DE M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SARTRE, J.-P. **O ser e o nada - Ensaio de ontologia fenomenológica**. 16. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SILVA, T. T. DA. **Documentos de identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

SOBRAL, C. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: Athalaia, 2010.

SOBRAL, C. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasilia: Teixeira, 2014.

VANDRESEN, D. S. **O discurso na arqueologia e genealogia de Michel Foucault**, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Daniel_Salesio_Vandresen.pdf>

VIEIRA, H. **Teoria Queer, o que é isso?** Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/osentendidos/2015/06/07/teoria-queer-o-que-e-isso-tensoes-entre-vivencias-e-universidade/>. Acesso em: 20 jun. 2018.

VIEIRA, V. C. Corpos e identidades: debates em Análise de Discurso Crítica e Ecofeminismo. In: MAGALHÃES, Laerte (Org.). **Análise de discurso Crítica e Comunicação**: percursos teórico e pragmático de discurso, mídia e política. Teresina: EDUFPI, 2017.

VIEIRA, C.V.; GONZALEZ, C. G. **Relações de gênero e sexualidade em discursos político-pedagógicos.** In: 13º Mundo de mulheres e 11º Fazendo Gênero, 2018, Florianópolis. Anais Eletrônicos do Fazendo Gênero, 2017. v. 1. p. 1-1

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

YOUSAFZAI, M. **Eu sou Malala**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A, 2013.

Recebido em 2018-06-21
Publicado em 2019-01-06