UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

FLÁVIO BARRETO DE MATOS

OS CORPOS QUE A ESCOLA NÃO TOCA: EJA E AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

ITABUNA
2019

FLÁVIO BARRETO DE MATOS

OS CORPOS QUE A ESCOLA NÃO TOCA: EJA E AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Dissertação em forma de Relato de Experiência e Produto Educacional, apresentado como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, sob Orientação do Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães.

Área de Concentração: **Ensino e relações étnico-raciais nas perspectivas pós e decoloniais**

ITABUNA

2019

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

M433c Matos, Flávio Barreto de, 1980-

Os corpos que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente / Flávio Barreto de Matos. – Itabuna: UFSB, 2019. -
81f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2019.
Orientador: Rafael Siqueira Guimarães.

1. Professores de educação de jovens e adultos. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Professores – Formação – Sul da Bahia. I. Título.

CDD – 371.12
CDU – 374

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

FLÁVIO BARRETO DE MATOS

OS CORPOS QUE A ESCOLA NÃO TOCA: EJA E AS DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Produto final, apresentado a Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Local, 06 de maio de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães
PPGER/UFSB

Profa. Dra. Ana Cristina Santos Peixoto
PPGER/UFSB

Prof. Dr. André Luis Mitidieri Pereira
PPGLLR/UESC

AGRADECIMENTOS

Defender a minha Dissertação de Mestrado finaliza toda uma trajetória de estudo, dedicação, conhecimentos... Ao mesmo tempo abrem-se novos caminhos, novas direções. Ser mestre não me envaidece, nem me torna melhor que o outro, apenas reafirma meu posicionamento político/teórico frente aos fatores de opressão que excluem e/ou segrega os corpos que fogem a norma desejante. Portanto, agradeço primeiramente a espiritualidade, pois sei que nunca estarei só! A meu orientador, Professor Dr. Rafael Siqueira de Guimarães pela oportunidade e confiança, e por ter me tornado um ser humano mais sensível, mais confiante, mais atencioso e decolonizado. À Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, campus Jorge Amado, pelo espaço de discussões e construções de saberes. Às professoras e aos meus colegas pela lindeza de conviver e viver com suas narrativas. Aos meus familiares, as minhas amigas e amigos pelo apoio e incentivo. Ao meu companheiro pela paciência e pelas contribuições. As minhas ex-alunas travestis Priscila, Sandra (*in memorian*), Sheron e Ramila Blatius, vocês são minha motivação para seguir, para enfrentar, para resistir a toda forma de opressão, preconceito e discriminação, da insignificância de uma sociedade perversa, hipócrita e cissexista. Por fim, agradeço às professoras e aos professores, à direção e as pessoas de apoio da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida, do Município de Una-Ba, por acreditarem e por embarcarem nesse Projeto de Intervenção Pedagógica de forma que possamos juntos oferecer um ensino de qualidade, igualitário e por uma educação como direito humano de todas e todos.

“O ato de ouvir coletivamente uns aos outros afirma o valor e a unicidade de cada voz. Esse exercício ressalta a experiência sem privilegiar as vozes dos alunos de um grupo qualquer. Ajuda a criar uma consciência comunitária da diversidade das nossas experiências que podem informar o modo como pensamos e o que dizemos.”

bell hooks [grafia conforme indicação da autora]

RESUMO

Os corpos que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente.

Este trabalho objetiva pesquisar-agir, partindo das trajetórias de vida do primeiro autor, através de narrativas confessionais atreladas aos processos constitutivos e formativos que compõem a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida, do município de Una, localizado na região Sul da Bahia. A partir desse diálogo entre o pessoal e o profissional, nasceu a proposta de intervenção pedagógica Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade na EJA, fundamentada em saberes decoloniais previamente selecionados e organizados, de forma que fosse possível assegurar aos profissionais de educação em EJA o desenvolvimento integral do potencial humano, de modo a torná-los capazes de garantir o exercício pleno da cidadania dos sujeitos e sujeitas da EJA ao longo da vida. Dessa forma, identificamos como os atos de currículo podem implicar nas representações das sexualidades, de gênero e das identidades étnico-raciais das corpas e corpos dessa modalidade de ensino. Assim, refletimos como os impactos ocasionados pela supremacia hegemônica do homem branco, heterossexual, cristão e de classe interferem de forma negativa na vida dos estudantes da EJA, uma vez que são em sua maioria pessoas que fogem a essa matriz colonial.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Gênero. Sexualidade. Identidade. Currículo.

ABSTRACT

The Bodies that the school do not touch: EJA and sexual and gender disagreements in the perspective of teacher training.

This is a Research-Action based on linking the first researcher's life story and confessional narratives to constitutive and formative processes that form the teaching method which is called Education for Young and Adult people – EJA, in Alice Fuchs de Almeida Municipal School, located in Una, Southern region of Bahia. The dialogue between personal and professional aspects made to arise the pedagogic intervening proposal Gender, Sexuality and Intersectionality in EJA, based on previously selected and organized decolonial knowledge, in order to make possible to ensure that EJA teachers be agents in an integral development of human potential, making them able to ensure an ample exercise in citizenship for EJA students in their whole life. Therefore, we identified how curriculum acts can intervene in representation of sexuality, gender and racial-ethnic identities of these students. Thus, we thought about how the hegemonic supremacy of white, heterosexual, Christian and powerful class man negatively interferes on EJA students, once most of these students are incompatible to that colonial matrix.

Keywords: Education for Young and Adult people. Gender. Sexuality. Identity. Curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Procedimentos Metodológicos 57
Figura 2: Estruturação do projeto de formação docente da EJA. 57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACs – Atividades Complementares

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CIS – posição aquém

CMAFA – Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGBTQI+ - Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Queer, Intersexo e outras possibilidades de expressão de gênero e orientação sexual

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PME – Plano Municipal de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGER – Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais

PPP – Projeto Político Pedagógico

TRANS – movimento para além de, posição além de

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 13

3 INSCRIÇÕES DE SI: DIÁLOGOS ELEMENTARES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS HUMANA 16

4 REFLEXÕES FORMATIVAS E CORPOS INCONFORMES: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA PRÁTICA DE LIBERDADE 19

5 PROCESSOS FORMATIVOS: SABERES LOCALIZADOS E INTERSECCIONALIZADOS 23

6 REFLEXÕES E INFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DA EJA 27

7 ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO 30

8 NARRATIVAS CONFESSIONAIS E A TEORIA QUEER 31

9 POR UMA PEDAGOGIA DE TODAS, TODOS E TODES 34

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS 36

APÊNDICE I - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA 39

1 INTRODUÇÃO 47

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 49

3 OBJETIVOS 55

3.1 Geral 55

3.2 Específicos 55

4 PÚBLICO ALVO 56

5 METODOLOGIA 56

5.1 Estrutura e Desenvolvimento 57

6 EQUIPE DE FORMAÇÃO TÉÓRICO-PEDAGÓGICA 59

7 PROCESSO AVALIATIVO 60

REFERÊNCIAS 61

ANEXOS I – RECURSOS METODOLÓGICOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA 65

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de Mestrado é parte integrante do Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnicos-Raciais/PPGGER, constituindo uma das exigências para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais. O trabalho é composto por dois estudos, sendo o primeiro texto um Relato de Experiência tendo como título: Os corpos que a escola não toca: EJA e as dissidências sexuais e de gênero na perspectiva da formação docente, que teve como objetivo descrever minhas experiências tanto pessoais e profissionais, como também, narrar o processo formativo dos profissionais da Educação de Jovens e Adultos, desenvolvido no Projeto de Intervenção Pedagógica.

O texto traz reflexões pessoais que associadas às teorias elencadas pelo autor no decorrer do texto, questionam os processos formativos e históricos da educação ao longo dos anos e como as práticas educacionais se distanciam do ideal de educação, uma vez que não contemplam os corpos abjetos e inconformes à norma desejante do sistema hegemônico que privilegia apenas o homem, branco, heterossexual e cristão.

O segundo texto, o Projeto de Intervenção Pedagógica para os Profissionais de Educação de Jovens e Adultos, intitulado Gênero, sexualidade e interseccionalidade na EJA teve como estratégia pedagógica trabalhar as questões sociais inerentes ao processo formativo das alunas e dos alunos da EJA, processo este que, no escopo do currículo escolar, requer práticas pedagógicas voltadas para o exercício pleno da cidadania, para sexualidades dissidentes e para as relações étnico-raciais, uma vez que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas tem suas peculiaridades etárias, culturais e práticas educacionais que perpassam a complexidade de somente ser uma modalidade de ensino. O estudo teve por objetivo maior refletir e decolonizar a prática pedagógica, de forma que assegure aos/às estudantes da EJA o desenvolvimento integral do potencial humano, que seja capaz de garantir o exercício pleno da cidadania ao longo da vida.

Acredito que as discussões levantadas nos textos subsequentes sejam pertinentes ao processo educacional, pois dialogam com os aspectos sociais e interpessoais das sujeitas e dos sujeitos da EJA. Portanto, promover práticas de ações afirmativas está atrelado aos esforços para tornar a educação mais humana e

mais comprometida com a formação de todas as pessoas. Assim, a educação passa a ser vista como um direito humano, em que todas as dimensões, intelectual, social e afetiva se tornem prioridade no currículo escolar, o que corresponde de forma eficaz na constituição dos seres humanos, capazes de se auto reconhecerem e de reafirmarem seu pertencimento identitário, tanto nas relações étnico-raciais, quanto nas identidades sexual e de gênero.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

> *"Nos ensinam a crer que a dominação é "natural", que os fortes e poderosos têm direito de governar os fracos e impotentes. O que me espanta é que, embora tanta gente afirme rejeitar esses valores, nossa rejeição coletiva está longe de ser completa, visto que eles ainda prevalecem em nossa vida cotidiana". (hooks*, 2018, p. 43)

A fim de buscarmos novos caminhos no processo ensino-aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos – EJA, compreendemos que educação inclusiva e libertadora precisa estar atrelada a práticas pedagógicas engajadas, em que o conhecimento esteja embasado nas experimentações e vivências dos sujeitos e sujeitas da EJA. Portanto, a compreensão dos documentos oficiais de educação devem assumir um processo contínuo de transgressão e insurreição de práticas coloniais, para que a educação torne-se um espaço democrático de tal maneira que sejamos capazes de nos fortalecermos e negarmos qualquer esforço favorável ao sistema de dominação e opressão.

Assim, admitimos que a escola torna-se um valioso espaço democrático para o exercício da cidadania e para as reflexões inerentes aos atores sociais, pois possibilita o desenvolvimento dos pensamentos crítico e reflexivo necessários para a formação cidadã e para a formação de pessoas politizadas, tornando-se, dessa forma, um lugar privilegiado do estado laico e democrático, na promoção da diversidade sexual, da identidade étnica e da diferença.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos encontra-se em um lugar não tão aprazível, pois, parafraseando Nilma Lino Gomes (2011), ainda há uma forte resistência e tensão por parte dos educadoras(es) quanto à inserção das questões

da sexualidade, de gênero, de raça e classe social, devido à influência presente do discurso universalista, no que diz respeito ao processo de prática de EJA.

Mesmo com tantos obstáculos, a EJA surge como uma política pública de direito de acesso e permanência ao ensino de jovens e adultos, assegurada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, que trata a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, logo complementada pelo Art. 206 que dispõe que

> "o ensino será ministrado, dentre outros, com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas". (CF, 1988)

Partindo desse princípio constitucional, a LDB (9394/96), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, reitera em seu Art. 3° os seguintes princípios que devem basear o ensino:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII - valorização do profissional da educação escolar;
VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX - garantia de padrão de qualidade;
X - valorização da experiência extraescolar;
XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Portanto, a EJA, fruto da Educação Popular, é uma modalidade de ensino que nasceu com a proposta advinda da expressividade do sujeito contemporâneo imerso nos desafios educacionais, comprometida com as classes populares, na busca de

solucionar problemas de diferentes formas de exclusão e discriminação que se fazem presentes dentro e fora dos processos educativos.

Tal proposta é reafirmada pelas Diretrizes Nacionais da Educação Básica (2013, p. 345), que preconiza que “A Educação de Jovens e Adultos representa uma outra e nova possibilidade de acesso ao direito à educação escolar sob uma nova concepção, sob um modelo pedagógico próprio e de organização relativamente recente”, o que faz com que a EJA seja um campo político, e parte de uma ideologia inclusiva e de estímulos, proporcionando o retorno desses sujeitos aos espaços educativos. Toda essa legalidade reafirma a necessidade de criação de políticas afirmativas que deem visibilidade a essa modalidade de ensino e que assegurem a participação efetiva dessa população, marcada ao longo desses anos por práticas excludentes nos espaços democráticos de direito.

É necessária, contudo, uma negociação entre os sujeitos da EJA e os espaços sociais, de modo a estabelecer entre eles vínculos e significações. Segundo Paula e Oliveira (2011, p. 29) “[...] essa negociação se dá no campo da compreensão e permanente (res)significação dos direitos educativos e dos direitos humanos, dos quais a legislação é expressão maior.” Mas, para Gomes (2011, p. 101), essa compreensão e (res) significação não são tarefas fáceis, pois antes é “preciso compreender que a produção das diferenças é um processo social, histórico, político e cultural”.

Portanto, A EJA, por ser uma modalidade complexa e carente de políticas afirmativas que possam melhor defini-la, necessita da urgente criação de ações e práticas pedagógicas que garantam aos sujeitos, historicamente mantidos à margem da educação, posicionamentos políticos frente aos desafios vivenciados na contemporaneidade por esses sujeitos, principalmente sobre as questões da diversidade sexual, das relações étnico-raciais e das desigualdades de classe e gênero.

Considerando os princípios constitucionais e os desafios de igualdade, entendemos que os jovens e adultos imersos em seu contexto social experimentam vivências diversas, que os singularizam e dão significados e sentidos às suas práticas sociais. Sendo assim, Gomes (2011) diz que

> É a partir do alargamento da concepção e da prática de EJA, compreendendo-a na sua dinâmica conflitiva no contexto dos processos e construções históricas, sociais e culturais, que

> encontramos espaço para uma reflexão profícua entre EJA a questão racial **e diversidade sexual** (grifo nosso). (GOMES, 2011, p. 89)

Desse modo, concebermos o ensino para os jovens e adultos é pensar numa educação que esteja atrelada à forma de vida desses sujeitos, construídos historicamente dentro de padrões disciplinadores de gênero, sexualidades, discriminação de raça e classe. Portanto, é preciso se pensar em práticas emancipatórias que deem visibilidade às minorias, levando-se em consideração a condição humana, uma vez que essas relações estão diretamente interseccionadas à subjetividade das alunas e dos alunos, pois, segundo Brah (2006, p. 351), "estrutura de classe, racismo, gênero e sexualidade não podem ser tratadas como "variáveis independentes" porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela".

3 INSCRIÇÕES DE SI: DIÁLOGOS ELEMENTARES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA MAIS HUMANA

Ao contrário dos meus quatro irmãos, desde muito cedo, não compreendia as demarcações e limitações que a condição do gênero designado ao nascer me impunha. Alguma coisa estava fora do lugar, pois não correspondia à lógica binária do que era ser homem e do que era ser mulher. Isso era muito nítido para mim, pois nos espaços que transitava quase sempre me sentia incompreendido, um "estranho no ninho". Cresci torto, em meio às incertezas, tendo o vazio como referência.

João Manoel de Oliveira (2017, p. 57) traduz essa ebulição de sentimentos ao dizer que

> a ordem do gênero instala uma organização social marcada pela heteronormatividade e pela normatividade de gênero. A heteronormatividade pode ser definida como a norma que regula, justifica e legitima a heterossexualidade como uma forma de sexualidade mais natural em detrimento das outras, vista como negativa e inferiores.

Só então compreendi e aos poucos fui aprendendo a me moldar dentro dessa matriz heteronormativa e disciplinar que, tanto em casa quanto na escola, determinavam o que era ser "homem de verdade". Dessa forma, entendi que deveria seguir um padrão de masculinidade performatizada, historicamente construída e

inserida numa cultura que determina e exige comportamentos baseados numa sequência condizente ao sexo-gênero-desejo. Portanto, meu pênis me certificava uma identidade heterossexual, a qual exigia do meu corpo comportamentos de homem/macho.

Essa visão reverbera um constructo da linguagem imersa no sistema cultural opressor e machista. Uma lógica que põe o sexo como matéria e o gênero entendido como uma sequência consoante a ele. O problema encontra-se justamente nessa categorização sequencial enxertada em nossas mentes, determinando nossos corpos e fragilizando nossas vidas e, na pior das hipóteses, ceifando-as. Portanto, o comportamento desviante do binarismo homem/mulher é visto como algo negativo dos pares.

Entender esse sistema binário implica não só legitimar esses corpos inconformes, invisibilizados, esquecidos e segregados ao longo da história, mas também criar políticas de enfrentamento que possibilitem a transitividade desses corpos nos diversos setores da sociedade. É justamente esse entre-lugar que nos faz pensar de qual forma o corpo é compreendido e entendido socialmente? Quem determina esses corpos? A resposta parece óbvia, e realmente é. Desconstruí-la é nosso grande impasse.

Durante décadas fui silenciado, subjugado e estigmatizado, um torto desviante do acaso. Neutralizado pelo sistema mundo, pela sociedade, pela família, pela incompreensão dos olhares julgadores e preconceituosos, reconhecer-me enquanto sujeito desviante da norma só veio tardiamente. Experiências frustradas e por certas vezes violentas.

Descobri o sexo da pior forma possível. Tudo aquilo me causava dor e sofrimento, marcas que o tempo ainda não fora capaz de superar. Vivi momentos de angústia, medo, revolta, incompreensão, desamor... Mas como desconfiar de práticas tão bem definidas? Papeis impressos, canonizados, uma norma a seguir, uma conformidade subjetiva de se constituir identidade. Talvez essa incompreensão possa dizer muito do que eu era, do que me tornei e do que poderei me tornar. Um ser inconcluso e passível de múltiplas identidades.

Nesse sentido, identidade não é entendida como demarcação ou enquadramento, pois, segundo Stuart Hall (2011, p. 13), “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”. Nesse sentido, identidade aqui deve ser entendida como fruto de atravessamentos e experimentações

exteriores que nos confrontam a uma multiplicidade de identidades possíveis, das quais poderíamos nos identificar em tempos e espaços diferentes.

Dessa forma, amplia-se o campo conceitual de gênero, quer na concepção hegemônica da heterossexualidade, quer na construção de gêneros não-binários. Portanto, “uma análise de gênero implica, não só atender às relações sociais de gênero, mas também ao modo como elas se expressam quando intersectadas por outras matrizes de opressão [...] (OLIVEIRA, 2017, p. 57). Tal visão implica ver o gênero não apenas sob dois ângulos MASCULINO/FEMININO. Somos constituídos por experimentações e atravessamentos que vão além da nossa sexualidade.

Logo, romper essas fronteiras que nos atravessam torna-se um desafio diário, uma constante que perpassa os espaços sociais e entrecruzam vidas. Desse modo, os espaços de enunciações passam a ser o encontro de diálogos, de desconstruções e de transcendência do pensamento hegemônico, fruto dos paradigmas eurocêntricos. “Assim as concepções de classe, de gênero, de etnia e de nacionalidade perdem a fixidez conceitual” (SILVA, 2011, p. 179), dando espaço aos questionamentos e incompreensões do pensamento de fronteira, dos sujeitos silenciados e invisibilizados pela história.

No entanto, é possível subverter essa lógica binária de pensar não somente as construções sexuais e de gênero, mas a forma de pensar a vida, de se posicionar nos enfrentamentos e no processo das decolonizações dos corpos e da história, passar a ver que a identidade não é constituída de conceitos estáveis, da rígida dualização dos gêneros, mas de sujeitos incontínuos, desviantes. Nesse sentido, conforme assevera Louro (2010, p. 13), “as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais.”

Tais reflexões elucidam o que de fato constitui as identidades, e isso se torna evidente quando me deparo com Anzaldúa (2000), em seu texto *Rumo à nova consciência/falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo*, quando ela traz o conceito de *la mestiza* como ressignificação de uma nova realidade, da possibilidade de construção de saberes a partir de nossas vivências e experimentações, o que nos põe em uma situação de deslocamento/descentramento de nós mesmos, a partir da interação, dos movimentos à nossa volta, das sociedades da modernidade tardia caracterizada pela diferença, [...] atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de

diferentes “posições de sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. (LACLAU apud HALL, 2011, p. 17)

4 REFLEXÕES FORMATIVAS E CORPOS INCONFORMES: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA UMA PRÁTICA DE LIBERDADE

Ser professor sempre foi algo que nunca quis. Ser professor era me afirmar homossexual. Estaria estampado, carimbado e sentenciado. O tempo foi passando e, por azar do destino ou não, prestei vestibular e fui aprovado do curso de Letras, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Entrei na Universidade desconfiado, imaturo, preconceituoso e extremamente colonizado. Tornei-me professor!

Por muito tempo vesti-me hétero, incorporando uma identidade que não era a minha. Um desejo contido e escondido a sete chaves. Viver esse confronto entre Eu e o Outro, confesso, não foi tarefa fácil, exigia disciplinamento e vigilância constantes do corpo e da fala. Uma luta de vida e morte. Como bem descreve Butler (2012, p. 43),

> essa luta de vida e morte como um encontro erótico no qual sujeitos que confrontam-se a si mesmos tentam superar seus limites corporais para, mais uma vez, conhecer o Outro e desse modo, o EU. Nessa circunstância, o desejo do senhor é o desejo de viver, uma vez que a morte indicaria o fim do desejo, e o escravo também expressa um desejo de viver através de seu trabalho. Entretanto, diferentemente do senhor, ele descobre que pode transformar o mundo externo num reflexo de si mesmo, obtendo assim, a independência e a liberdade.

Butler vê a morte na luta do senhor e do escravo como algo necessário, pois só através da morte do Outro que nossa “autoconsciência inicial irá recuperar sua pretensão à autonomia”, o reconhecimento de si. E esse reconhecimento acontece “tanto através dos nossos corpos (a forma como nós habitamos o mundo), quanto através de nosso trabalho (as formas que criamos *a partir* do mundo)” (Butler, 2012, p. 43). Dessa forma, fico a pensar quantas vezes devemos morrer para que possamos dar vida a quem de fato somos? Por quanto tempo viveremos aprisionados num corpo que já nasceu torto?

Um dia desses, voltando do trabalho para minha casa, com a cabeça povoada de pensamentos inquietos e delirantes, como de costume, liguei o som do carro e coloquei um CD que há muito tempo não ouvia. Num momento de lucidez, uma das

últimas faixas do álbum chamou-me atenção. A música era de Paulinho Moska e tem como título “Será que sou eu?”. A música em si traz uma reflexão muito intimista e nos faz pensar, a partir de questionamentos intrigantes, como os corpos não são mais tão evidentes como nos acostumamos a ver.

De cara, me veio logo a pergunta impactante: “Será que sou eu na minha carteira de identidade?”. Não menos impactantes, os outros versos foram sendo disparados numa sequência frenética de perguntas bem diretas, sem nem me dar tempo para refletir a primeira. E assim foi...

> Será que sou eu que ando no meu corpo pela cidade? Será que sou eu que morro de rir da felicidade? Ou será que sou eu que minto pra dizer a verdade? Será que sou eu o feto que não quer nascer? Será que sou eu o único defunto que quer viver? Será que sou eu a cara em que meu olho mora? Ou será que sou eu aquele cara sem culpa que foi embora? **Será que sou eu que ainda fecha os olhos para quem ainda nem sou? Será que sou eu a dizer palavras que nos limitam e a reproduzir práticas de opressão? Será que sou que estarei sempre a fugir da realidade que me incomoda? Será?...** (Paulinho Moska, grifo nosso)

Hiperbolicamente falando, ouvi a música uma dezena de vezes, ia e voltava num impulso angustiante e constante. Quanto mais eu ouvia, mais eufórico ficava. Um turbilhão de ideias, uma mistura conflituosa do EU e do outro que também era EU. E quando esse OUTRO tornou-se o outro de fato, morri! Já nem sei quem sou.

Dias depois, digerindo e ruminando aquela enxurrada de perguntas, dei-me conta da visão, principal canal do mundo exterior. Um dos sistemas mais perfeitos e complexos do ser humano. Através dela somos capazes de perceber o outro em nossa volta, de reformular conceitos, de representar e significar corpos marcados pela opressão diária. Infelizmente esse sentido tem sido usado de forma inadequada e equivocada na maneira que enxergamos o outro.

Nos ensinaram e nos condicionaram a imitar padrões que não nos representam. Moldes pré-fabricados sobre olhares perversos, disciplinadores e punitivos. Donna Haraway (1995) diz em seu texto – Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial – que “os olhos têm sido usados para significar uma habilidade perversa – esmerilhada à perfeição da história da ciência vinculada ao militarismo, ao capitalismo, ao colonialismo e a supremacia masculina”.

Desde então, a persistência da visão me fez desvendar esse lugar comum e me levou a repensar minhas práticas, não só profissionais, mas enquanto ser

humano. Compreendi que a visão em nossas vidas deve ser um ato sensível capaz de dar possibilidades de enxergar o outro e a nós mesmos de forma mais profunda, poética, decolonizada.

Portanto, a visão ganha significativa importância pelo fato de nos dar a possibilidade de nos reencontrarmos e ressignificarmos as categorias essencialistas de ser e ver. Ainda fazendo uso das palavras de Haraway (1995, p. 21), “Este é o olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita a categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando a representação”, ou seja, um olhar decolonizado, não disciplinado e materializado pelo cistema.

A palavra cistema, escrita intencionalmente com ‘c’, faz alusão ao texto *O Cis pelo Trans*, de Amara Moira Rodovalho, travesti, professora e escritora, primeira mulher Trans a defender o seu doutoramento usando o nome social. Para entendermos melhor a criação da palavra cistema, recorremos à epistemologia do prefixo “CIS”, de origem latina, que quer dizer *posição aquém*, ao contrário de “TRANS”, *movimento para além de, posição além de*. Portanto, a terminologia cistema (cis+tema) adotada pela escritora Amara Moira deriva da terminologia cisgênero ou pessoa cis – individuo que se identifica, em todos os aspectos, com o seu gênero designado ao nascer a partir da sua genitália, condição dos corpos produzidos dentro de um sistema naturalizado, que assegura a existência desses corpos dentro de uma sociedade cissexista, colocando em oposição contrária, marginal e precária as pessoas transexuais. Conforme assevera Rodovalho (2017),

> A verdade é que, numa sociedade profundamente cissexista, numa sociedade tão cissexista que sequer conseguisse enxergar o próprio cissexismo (de tão naturalizada que estava essa lei, de tão apagada que estava a sua origem, a sua razão), não haveria a menor possibilidade de pensarmos a existência material, concreta de pessoas trans. Por obra da violência transfóbica, que tem suas bases bem fincadas no sexismo, aquelas pessoas que ousassem afrontar essa lei seriam mortas ou teriam que voltar de imediato para o armário, dando a impressão falsa de que inexistiam ou de que *desexistiram*. (RODOVALHO, 2017, p. 365-366)

Retomando ao parágrafo inicial deste tópico, chego à conclusão que ser professor, portanto, é um constante *devir.* No chão da escola é onde nossos corpos se movem, se transformam e se formam, e só, somente só, nesses movimentos é que nos conhecemos e nos reconhecemos. Portanto, nossas ações pedagógicas

devem ser sensíveis aos corpos interseccionalizados que compõem os espaços educacionais, para que essas ações se efetivem em investimentos significativos e no reconhecimento desses sujeitos plurais. A partir dessa afirmação, fico a me questionar: Por quanto tempo continuaremos invisibilizando nossas alunas e alunos? Quantas pessoas não silenciamos? E a escola, continuará a exercer seu papel de formação cidadã sem levar em consideração os corpos abjetos?

Nesse momento, peço licença às minhas ex-alunas travestis, Priscila, Sandra (*in memorian*), Sheron e Ramila Blatius, para trazê-las para essa reflexão. Não para expô-las, mas para reverenciá-las, mesmo não tendo sido capaz de acolhê-las, de enxergá-las. Corpos vivos, pulsantes e subjetivos. Corpos violentados, abortados e esquartejados à própria sorte, pela ação desumana, intolerante, desrespeitosa, perversa. Corpos abjetos e passíveis de luto. Corpos que não sei por onde andam. Corpos que não sei se ainda sobrevivem. Corpos que minha viseira não me deixou enxergar. Corpos invisíveis ao currículo, ao cistema, ao Estado.

Priscila, Sandra, Sharon e Ramila Blatius, vocês são minha motivação para seguir, para enfrentar, para resistir a toda forma de opressão, preconceito e discriminação. Da insignificância de uma sociedade perversa, hipócrita e cissexista. De uma sociedade pensada e formatada a partir de uma matriz de exclusão. Vocês passaram e escaparam aos meus olhos. Por minha insensibilidade e incapacidade de enxergar. Infelizmente nossos “olhos têm sido usados para significar uma habilidade perversa.” (HARAWAY, 1995, p. 19)

Dessa forma, as inquietações e reflexões acerca da prática docente trazem à tona a reflexão dos nossos saberes inerentes à nossa formação continuada, pois não contemplaram as questões que envolvem a sexualidade, gênero, etnicidade e classe das educandas e dos educandos nos espaços educacionais, fortemente marcados pelo discurso opressor, moldados sob uma matriz colonial em que se privilegia o homem branco, heterossexual e cristão e segue a ordem compulsória *SEXO-GÊNERO-DESEJO E PRÁTICA SEXUAL*.

Desta maneira, é na busca do exercício pleno da cidadania que nossos anseios pessoais e também profissionais comungam com o texto base da 1ª Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, onde reza que

> Um Estado democrático de direito não pode aceitar práticas sociais e institucionais que criminalizam, estigmatizam e marginalizam as

> pessoas por motivos de sexo, orientação sexual, identidade de gênero e **cor de pele**. (grifo nosso) (BRASIL, 2008, p.4)

Em outros termos, partimos do princípio da escola como espaço do exercício da cidadania de um país laico e democrático. Portanto, pensamos a escola como um ambiente de transformação, que atua na formação de cidadãos críticos, autônomos e capazes de reestruturar os paradigmas sociais hegemônicos, que marginalizam e hierarquizam as diferenças em práticas sociais que deem visibilidade a todas e todos De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais,

> Reconhecer e realizar a educação como direito humano e a Educação em Direitos Humanos como um dos eixos fundamentais do direito a educação exige posicionamentos claros quanto à promoção de uma cultura de direitos. Essa concepção de Educação em Direitos Humanos é refletida na própria noção de educação expressa na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). (2013, p. 517)

Nesse contexto, a escola realiza sua função social ao contribuir com a garantia e materialidade do currículo no processo da formação humana, cidadã e libertadora na promoção de sujeitos críticos, políticos autônomos e felizes, assegurando, dessa forma, o caráter político e social frente à problemática das representações das sexualidades e das relações étnico-raciais.

No que adverte Silva (2011, p. 35), “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através código cultural dominante”. Assim, nos compatibilizamos com a concepção de educação como processo socializador, que pode e deve ser entendida como uma das principais bases de modificações da realidade sócio-cultural das educandas e educandos.

5 PROCESSOS FORMATIVOS: SABERES LOCALIZADOS E INTERSECCIONALIZADOS

> *[...] a escola e todo sistema de educação, por sua vez, é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que seus atores trazem consigo. Ele afirma que o espaço escolar funciona como uma máquina de ensinar, vigiar, de hierarquizar e de*

> *recompensar. A escola como uma fábrica disciplinadora. (Santos; Thürler, 2012, p. 210)*

Nesse texto analiso não somente a formação enquanto homem, cisgênero e gay, como também os processos formativos enquanto profissional da educação. Entender tais processos me possibilita uma nova maneira de enxergar o outro e promove uma autorreflexão sobre a prática docente, levando-me a criar estratégias que promovam uma pedagogia mais engajada e mais comprometida na arte do ensinar.

Minha trajetória de vida sempre foi marcada por incertezas. Aprendi a caminhar solitariamente, carregando comigo a dor da incompletude e da não aceitação da minha condição de ser quem de fato eu era. Cresci numa pequena cidade do interior do Sul da Bahia, numa família formada pelos meus pais e por mais quatro irmãos.

Desde cedo entendi que os corpos ocupam uma simbologia que delimitam os espaços. Então ficava a pensar nos enquadramentos desses corpos, precocemente marcados pelos arquétipos estereotipados da arquitetura humana/corpo. Tais processos simbólicos, acessados e institucionalizados socialmente, construíam a ideia de um sujeito uno, inquestionável e estático. Assim, define-se o sujeito como objeto pré-fabricado, um constructo social biologizante determinado pelo órgão sexual: pênis/vagina.

Diante deste cenário, como então pensar os corpos insubmissos? O que de fato nos definem enquanto homem e mulher? Desenvolver essa capacidade intelecto-decolonial perpassa a ideia de uma visão binária construtiva apenas por dois lados opostos, sem que se perceba as construções psíquicas das sujeitas e dos sujeitos que se autodefinem em representações inconformes do binarismo científico macho/fêmea. As construções simbólicas dos corpos não são meras figurações e configurações, mas, antes de tudo, linguagens que se expressam e dialogam com o universo, possíveis de ser ou estar, tornando-se, assim, um posicionamento político, um borrão nas estruturas sociais fortemente controlada pela dominação masculina.

Desse modo, pensar as estruturas das corpas e corpos no espaço escolar, e entendê-lo como um espaço valioso, democrático, um direito de todos e todas, um espaço para promoção e formação humana, pois nesse espaço nos constituímos e nos preparamos para o exercício da cidadania. Portanto, a escola é um espaço de

socialização capaz de desenvolver o pensamento crítico, a formação cidadã e a formação de pessoas politizadas, engajadas socialmente, tornando-se, dessa forma, um lugar privilegiado e democrático.

Contrário a essa conceptualização, a escola foi palco de frustação e exclusão. As rodas de amigos, as conversas nos pátios e a hora do recreio não eram espaços de acolhimento e socialização. As injúrias eram constantes e, como um objeto cortante, as palavras “viado” e “bicha” cortavam minha alegria, minha vontade de aprender e de estar ali naquele espaço “democrático de direito”. Ser “viado”, “bicha”, dentre outras adjetivações, era como estar doente contagioso, um condenado a viver isoladamente. O pior de tudo é que nem podia passar despercebido, pois meu corpo, meu andar, meu falar me denunciavam. Era, de fato, uma criança viada.

Partindo deste relato, é notável que o debate em torno da educação para sexualidades e identidades de gênero nos ambientes educacionais não acontece fora das relações de poder, das questões políticas e das implicações diretas do exercício de cidadania. Evidencia-se, portanto, que todo debate sob a égide da diversidade e da diferença acontece nas relações de controle e hierarquização de uma dada sociedade.

Assim, fica evidente que as construções de gêneros e dos corpos se dão dentro de uma relação de poder disciplinar que, segundo Louro (2001, p. 41), “(...) constitui, através de práticas cotidianas e de técnicas minuciosas, os sujeitos”, o que a teoria foucaultiana chama de “biopoder”, ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o corpo, que desde o século XVIII tornou-se *locus* privilegiado e assume significados. No caso do sexo, segundo Butturi Júnior (2008, p. 352), “esse poder é exercido em dois níveis: o corpo individual, na possibilidade da criação de modos disciplinarizados de vivenciar prazer; o corpo social, como tecnologia da população e do combate à degenerescência.

Pensando nessas construções, objetiva-se, através de políticas de enfrentamento e resistências, decolonizar os corpos LGBTQI+, desconstruindo paradigmas e estereótipos materializados pela mídia e mitos socialmente construídos ao longo da história. Entendemos, assim, que a maneira como nos colocamos no mundo é fruto de atravessamentos interseccionais construtivos que determinam e colonizam nossos corpos sobre uma lógica de um modelo identitário hegemônico, que opera as diferenças entre os corpos, ordenando hierarquicamente

o lugar por onde eles transitam e se constroem. Sobre essa perspectiva, Brah (2004) diz que os corpos

> (...) encontram-se ligados ao conjunto de efeitos irredutíveis variados e invariáveis que decorrem quando múltiplos eixos de diferenciação – política, econômica, cultural, psicológica, subjetiva e experimental se interseccionam em contextos historicamente específicos. (BRAH, 2004, p. 76)

Compreendo, a partir dessa visão dos corpos codificados pelo cistema e materializados pelos documentos oficiais, que constituem identidades individuais e coletivas, que a escola e as Universidades nunca estiveram abertas para as discussões e criação de políticas afirmativas, tampouco preparadas para aceitar esses corpos descontínuos da matriz colonial de referência de homem branco, heterossexual e cristão.

Contudo, com os estudos pós-estruturalistas, as discussões em torno da sexualidade abrem outras dimensões e põem em pauta o caráter social, ético, político e histórico dos sujeitos sociais, e na educação, o estranhamento do currículo. Segundo Silva (2017, p. 53), “a vida social em geral, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão”.

Portanto, pensar nas propostas curriculares que normatizam, segregam e hierarquizam os corpos é estabelecer politicas de enfrentamentos e resistência que perpassam a nossa prática pedagógica e põem na roda as construções subjetivas inerentes a cada a pessoa. O corpo, portanto, assume um espaço político, deixando de ser silenciado, destituído de subjetividades, de servidão e espaço de representação.

Sendo assim, é preciso desconstruir esse pensamento dualista que se perpetua nos currículos escolares e estigmatiza corpos, invisibilizando as identidades silenciadas ao longo da história. Logo, deve-se levar em conta os estudos pós-estruturalistas, que descontroem e problematizam as oposições binárias, as identidades inconformes.

Uma das possibilidades seria inserção teórica/metodológica da teoria Queer nos currículos, uma vez que proporcionaria a esses espaços outras possibilidades de enxergar o sujeito em suas variadas subjetividades, tornando, portanto, um momento privilegiado de desconstrução da lógica naturalizante e essencialista de se

ver a sexualidade e o sexo entendidos apenas como algo instintivo da relação “heterossexualidade/reprodução” (Lopes, 2002, p. 24).

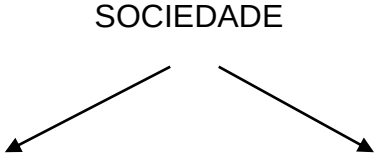
6 REFLEXÕES E INFLEXÕES PEDAGÓGICAS SOBRE O PROCESSO FORMATIVO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DA EJA

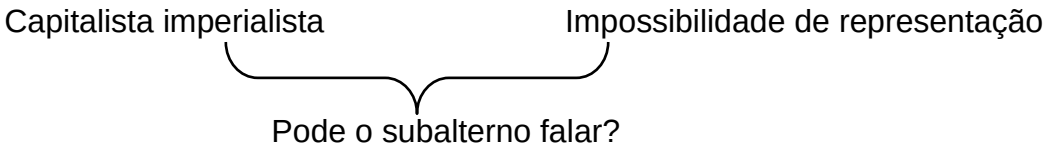
> *A libertação somente pode se dar na práxis dos homens e mulheres dentro da história, envolvendo a consciência crítica da relação consciência-mundo, a partir da transformação revolucionária da sociedade de classes, onde a libertação constitui o ‘inédito viável’ das classes dominantes. (SCHWENDLER, 2010, p. 119)*

Silva (2001), em “*Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo”*, relata que o currículo sempre foi construído para produzir efeitos sobre as pessoas, demonstrando, dessa forma, as implicações desse currículo na formação da subjetividade e da identidade dos sujeitos, afirmando que é através do vínculo entre o conhecimento, identidade e poder que os temas da sexualidade, raça e etnia ganham seu lugar no território curricular.

Durante todo processo de formação e construção de uma identidade profissional, ressignificamos valores, aprendizados, saberes, e fomentamos novos conhecimentos. Assim, são nas relações sociais que nos conscientizamos das nossas responsabilidades e os deveres enquanto cidadãos e profissionais da educação, extrapolando uma mera reprodução do que já está posto, geralmente narrativas colonializadas comumente tratadas como o melhor da história. A escritora indiana, crítica e teórica Gayatri Chakravorty Spivak (2010) propõe uma tomada de consciência sobre o padrão de uma história justa que procure representar, verdadeiramente, as narrativas dos subalternos.

Trata-se, portanto, de compreendermos os engendramentos e suposições acerca dos silenciamentos e representatividades do outro e sobre o outro que a história não nos contou. Assim, a condição do subalterno aparece na condição de sentenciado, carecendo de representatividade por sua própria condição de silenciado, expressa no gráfico abaixo.





Partindo dessa relação de silenciado e do pensamento autoformativo, a proposta de intervenção pedagógica para os profissionais da Educação de Jovens e Adultos, intitulada Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade na EJA, foi concebida do anseio em investigar o tema apresentado, visto que a proposta curricular da unidade de ensino onde esta proposta de intervenção foi aplicada não contemplava as questões de gênero, sexualidade, raça e classe.

Assim, o presente projeto nasceu das inquietações experienciadas por nós, enquanto professores e pesquisadores, ambos dissidentes sexuais, e reflexões da prática docente do primeiro autor, visto que as formações acadêmica e continuada, até então, não haviam contemplado as questões que envolvem as indagações expressas nesta proposta de estudo e formação. Também nos incitou à produção deste projeto o sentimento de pertencimento, aliando ainda essas razões à vontade de somar forças nas ações voltadas à melhoria da qualidade de vida dos atores da escola, sob a égide das sexualidades dissidentes, de gênero e de raça, frente à norma hegemônica que segue a ordem compulsória da heteronormatividade, do homem branco e cristão.

Diante do exposto, busquei investigar as relações conflitantes que permeiam o universo da EJA na contemporaneidade, o que me levou a entender que a EJA é, na verdade, um conjunto de desafios que não só buscam repostas para os problemas decorrentes de desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais, mas também de problemas advindos da condição subjetiva de as pessoas se colocarem no mundo.

Portanto, entender como os atos de currículo e os atores escolares reproduzem as normas regulatórias do sexo e compreendem as sexualidades dissidentes, gênero e a etnicidade das alunas e alunos da EJA passou a ser o eixo norteador desta proposta de intervenção pedagógica.

Nas discussões da Pós-Graduação, cumprimos a tarefa, estudante e orientador, de refletirmos e buscarmos nos desamarrarmos da supremacia colonial, a partir do momento que “ouvir as vozes e os pensamentos uns dos outros, e às

vezes relacionar essas vozes com a nossa experiência pessoal, nos torna mais consciente uns dos outros" (hooks, 2018, p. 247). Esse exercício coletivo nos faz mergulhar em um abismo sem fim, em que devemos nos refazer para só então entender que os processos formativos não são apenas constituídos de memórias individuais, mas também de memórias coletivas em que o nosso EU age e interfere diretamente na vida do OUTRO. Somos definidos a partir da relação com o outro. E assim vamos aprendendo que viver e garantir a nossa existência e a do outro é mais imediato.

Partilhar dessa troca de narrativas confessionais nos tornou mais humanos e mais sensíveis. Essas performatividades são construções sociais que nos impedem de desenvolver a capacidade de nos posicionarmos no lugar do outro, criando fronteiras. Nossas dores compartilhadas se tornam mais brandas.

Tomado por esse sentimento, a proposta de intervenção pedagógica Gênero, Sexualidade e Interseccionalidade na EJA se configurou no princípio da afetividade e da escuta das muitas vozes silenciadas pelos cistemas de opressão. Assim, partimos da metodologia da dialogicidade nos encontros formativos e nos espaços de atividades pedagógicas – (ACs). Discutimos através dos estudos decolonias as percepções da *práxis* pedagógica e o entendimento da forma como se apresentam as situações problemáticas relacionadas ao contexto social, político, econômico e identitário que estão correlacionados aos problemas da prática pedagógica em si, e as relações e as experiências que se estabelecem quando interferem na vida desses corpos e corpas diante de fatores de opressão e exclusão social.

O processo de formação docente trabalhou com o universo de significados que necessitaram de reflexões e conhecimento sobre o currículo escolar e a prática pedagógica inovadora e engajada. Por isso, a realização da formação de profissionais da EJA compreendeu no (re)conhecimento das diversas representatividades dos sujeitos/estudantes dessa modalidade de ensino.

O que foi possível compreendermos através dessas reflexões é que a dialogicidade entre os pares reverberam na mudança de paradigmas e em nossas ações desenvolvidas dentro e fora da sala de aula. Pensar na diferença é um convite ao entendimento das estruturas hegemônicas e, a partir daí, a pensar o comportamento ético-político e democrático daqueles que lutam pelos corpos abjetos e passíveis de luto.

7 ESTRUTURA E DESENVOLVIMENTO

A formatação abaixo delineou o cenário formativo desta proposta de intervenção, a qual se organizou e cumpriu as exigências para as quais profissionais de educação em EJA não foram preparados em sua formação inicial e continuada. Dessa forma, pensamos e delimitamos os tópicos da seguinte maneira:

1. Mesa Redonda: Gênero, sexualidades e Interseccionalidade na EJA.

2. Dos princípios: político e pedagógico.

3. Perfil dos sujeitos da EJA:

    3.1 Social;
    3.2 Cultural;
    3.3 Etário;
    3.4 Regional e local;
    3.5 Gênero;
    3.6 Identidade étnico-racial.

4. Legislação: ler, estudar, refletir as atribuições dadas aos estudos de gênero, sexualidade e relação étnico-racial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

    4.1 Constituição Federal de 1988;
    4.2 LDB 9394/96 – art. 37;
    4.3 Lei N° 10.639/03 e 11.645/08;
    4.4 Base Nacional Curricular Comum – BNCC;
    4.5 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN;
    4.6 Resolução Nº 03, 04 e 07 do CNE/CEB;
    4.7 Plano Nacional de Educação PNE (2014 – 2024);
    4.8 Plano Municipal de Educação – PME;
    4.9 Projeto Político Pedagógico – CMAFA.

5. Educação e sexualidade dissidentes

    5.1. Decolonizando o corpo LGBTQI+ (Minicurso);
    5.2. Saberes Localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial (Texto da autora Donna Haraway).

6. Como operacionalizar o que está nos documentos oficiais?

7. Explorar conflito: perfil dos estudantes/legislação

    7.1. Efetivamente o que pode ser feito?
    7.2. Quais as concepções de trabalho do professor?
    7.3. Como trabalhar?

        7.3.1. Pedagogia de Projetos interdisciplinar e comunitário
        7.3.2. Circuito de oficinas

8. Desenvolvimento de ações práticas em sala de aula

    8.1. Análise e reflexão dos processos formativos.

Tal estrutura implicou na organização e na formação docente a partir da concepção de competência que implicará na formação de natureza complexa e subjetiva dos atores envolvidos no processo. Entendemos que a prática docente deva estar pautada na reflexão-ação-reflexão, o que nos mostra que a prática docente reflexiva deva contemplar questões sociais que estão atreladas às vivencias das alunas e alunos.

Portanto, trazer essa reflexão propõe uma nova visão sobre a educação, neste caso especifico, à EJA, ressignificando a prática pedagógica de forma que assegure aos/às estudantes o desenvolvimento integral e o potencial humano que sejam capazes de garantir o exercício pleno da cidadania ao longo da vida.

Este processo formativo configurou-se pelo entendimento e reconhecimento das estruturas que norteiam a prática pedagógica, como também no reconhecimento construtivo das questões sociais que entrecruzam os saberes e interferem diretamente no processo formativo e intelectual do profissional em educação. Isso resulta nas ações desenvolvidas em sala de aula e reverbera na condição subjetiva de cada sujeito/estudante, respeitando as diferenças, a integração e socialização, de modo que os espaços educacionais se tornem um lugar ideal e democrático para todas, todos e todes.

8 NARRATIVAS CONFESSIONAIS E A TEORIA QUEER

> *Em suma, estamos preocupados com a emergência do que estamos chamando de sujeitos-estudantes pós-moderno – isto é, com uma compreensão das populações escolares*

> *contemporâneas que considere a juventude como um sujeito exemplar do pós-modernismo. Em particular, estamos interessados em desenvolver uma melhor compreensão de um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades. (GREEN; BIGUM, 1995, p. 209)*

> "Na minha opinião, eles ou elas não são iguais? Somos todos independentes e intelectualmente, por que se fala tanto em igualdade entre os gêneros? O que significam essas reivindicações tão presentes nos dias de hoje? Eu só não concordo com o homossexual que gosta de vestir vestido e usar batom e mulher lésbica que gosta de se vestir igual homem". (Aluna N.A., 6º e 7º anos da EJA).

> "Eu entendo que só existe apenas um gênero masculino e feminino, mas é um aspecto que pode ser livremente escolhido pela pessoa". (Aluna T.S., 8º e 9º anos da EJA).

Essas falas, assim como tantas outras, são na verdade ideias pré-concebidas em relação à sexualidade, assim como a ideia de gênero e raça são concebidas a partir das diferenças pautadas numa perspectiva binária, biológica e eurocêntrica. Tais atitudes, na maioria das vezes, acabam se transformando em motivos de injúrias, homofobia e racismo, sem se dar conta do que está por trás desses processos de abjeção.

Assim, nos apoiamos no conceito de currículo como prática social, que exerce o seu papel na construção dos discursos de normatização dos gêneros, das sexualidades e das fronteiras étnicas, cujos pensamento e raciocínio são os mesmos, já que as diferenças, disciplinas, matérias, carreiras e profissões eram e continuam ainda sendo consideradas a partir do sexo masculino e feminino e da cor da pele.

Acho pertinente nesse momento trazer para discussão a teoria queer, posta a compreensão da proposta curricular como espaço de subjetivações e subversividade, em que se propõe borrar, estranhar o currículo, ressignificando a prática pedagógica como aparato teórico metodológico onde se entrecruzam saberes e práticas de vidas, fatores cruciais para formação de subjetividades humana.

No bojo dessas discussões, a teoria queer surge como "atitude epistemológica" (SILVA, 2017), tendo como fundamento práticas questionadoras que vão além do sistema binário, uma vez que ser queer reverbera em práticas

cotidianas de ser e agir. No entanto, tratar das questões humanas é um fato complicado e delicado.

Uma pedagogia que contemple as diferenças consiste na mudança de comportamento e visão de mundo que permita enxergar além das fronteiras. É fazer do ambiente escolar um espaço sociável onde seja possível a vivência amigável entre os corpos que ali transitam. Pessoas que anseiam ver suas narrativas de vida serem legitimadas no único espaço privilegiado de saberes em que as subjetividades cruzam e entrecruzam, se constituem e se materializam cidadãs e cidadãos.

Partindo desse pressuposto, Louro (2004) argumenta que

> uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade de todas identidades, Ao colocarem em discussão as formas como o "outro" é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. (LOURO, 2004, p. 48)

Sendo assim, um currículo e uma pedagogia queer implicaria não só no estranhamento do currículo, mas também na forma como nós professores conduziríamos nossa *práxis* pedagógica. Entendo nesse momento que currículo e formação profissional são dois elementos fundamentais no processo ensino/aprendizagem, o que Macedo (2011, p. 47-48) ratifica ao dizer que

> currículos e formação propostos e experenciados de uma forma implicacional fundam novos jeitos de se produzir educação, com a participação decisiva das novas *heterogêneses*, que trazem nas suas histórias e culturas o sentido orientador e constitutivo das suas demandas formativas implicadas às diferenças que produzem.

Como então compreender e negociar as diversas corporificações que transitam no ambiente escolar, direcionadas a um padrão de comportamento dispensável? Como entender os desejos que se distanciam do outro? Quais os limites da subjetividade humana? Nos olhos de quem se joga areia?

Esses questionamentos mostram a fragilidade e o distanciamento da nossa formação inicial e denunciam a necessidade de se (re)pensar as construções curriculares e a nossa formação profissional, pois é inadmissível ver nos espaços educacionais práticas machistas e ser obrigado a todo o momento "engolir a seco" piadas heterossexistas e machistas. É indigno, enquanto educador, ver colegas tão distantes, tão despreparados e preconceituosos ao lidar com o corpo discente que desobedece à norma. Quem não teria crescido torto?

Essas reivindicações são, na verdade, pontos de tensões vivenciadas diariamente nas salas de aula e seguem naturalizadas aos olhares desatentos. Ao mesmo tempo, essas provocações conduzem a espaços do entre-lugar, provocando pequenas rachaduras, as quais estão diretamente ligadas aos teóricos e teóricas queer, quando trazem na sua essência uma política subversiva, ou seja, nada essencialista e nada categórica.

Portanto, trazer esta proposta pedagógica para nossas vivências e práticas faz com que provoquemos o modo como pensamos e agimos, logo, interfere diretamente no modo como o outro se constrói. E nessa relação dialógica de poder/fazer nos constituímos em pessoas melhores e mais preparadas para vida.

9 POR UMA PEDAGOGIA DE TODAS, TODOS E TODES

> *(...) já que todas as fronteiras internas-externas do conhecimento são teorizadas como movimento de poder, não movimentamos em direção da verdade. Portanto, da perspectiva extremista dos construcionistas sociais, porque deveríamos ficar acuados pelo sistema sobre atividade de seus feitos?" HARAWAY (1995, p. 41)*

Entender que a escola é um espaço democrático de direito é entender que todas as pessoas, dentro das suas subjetividades, devem ser reconhecidas e legitimadas nesses espaços educacionais. Por isso, é preciso entender que não estamos pedindo favor, piedade ou clemência. É nosso direito! E se é de direito, nós queremos ocupar! Portanto, reconhecer esses ambientes como pertencentes a todos os corpos e corpas é uma questão pessoal, coletiva e política.

Desse modo, não podemos nem devemos fechar nossos olhos para o que está posto. Não podemos fazer de nossas vidas um cercado de limitações, de vigilância, uma masturbação masoquista de momentos de prazer, muitas vezes frustrados e nada prazeroso. Vamos contrariar as normas, o discurso hegemônico, segregacionista, sexista, homofóbico, transfóbico, lesbofóbico e tantas outras fobias através de práticas discursivas de enfrentamento, resistência e legitimidade. Dentre tantas adversidades, busquemos práticas pedagógicas que questionem, enfrentem, lutem pelo reconhecimento de nossos corpos indesejados, desviantes, tortos, inconformes.

Resistimos ao frio, ao calor, às políticas partidárias, ao machismo, e a tantas outras opressões. Despiram nossos corpos, nossas identidades, e, debaixo de uma bruta chuva, vestiram-nos[1] de preconceitos forjados e intencionalmente pensados. Tivemos nossos corpos colonizados, marcados a ferro e fogo por uma prática opressora, e essas marcas ainda nos causam dor, sofrimento e segregação.

Tudo isso nos leva a questionar por que a escola ainda desenvolve um trabalho pedagógico excludente e que não discute as questões raciais e a educação para sexualidades, negando em si a complexidade das lutas pela inclusão pedagógica dessas questões no currículo da EJA.

Talvez Donna Haraway nos dê uma luz ao dizer que precisamos desmascarar "as doutrinas de objetividade, porque elas ameaçavam o nosso nascente sentimento de subjetividade e atuação histórica coletiva e nossas versões "corporificadas" da verdade" (HARAWAY, 1995, p. 9). Mesmo que os espaços educacionais da EJA sejam ocupados em sua maioria por pessoas de cor e de sexualidades dissidentes, não tem sido garantia de efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e discussões engajadas e comprometidas com as questões de gênero, sexualidade e raça.

Distante da nossa realidade, os sistemas educacionais continuam, de forma arbitrária, a produzir conhecimentos e identidades hegemônicas que invisibilizam os corpos, e a estes são dadas orientações, investimentos disciplinares e vigilância para toda uma vida.

Parece que caminhamos em uma via de mão dupla. Por um lado, os grupos e movimentos sociais resistem a toda forma de opressão, seja na religião, nas escolas, na nossa legislação, na saúde, dentre outros; por outro lado, essas mesmas categorias se reorganizam em políticas identitárias que contrapõem todas as nossas conquistas. Tal fenômeno, segundo Louro (2010), acontece, pois

> Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias, disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias (LOURO, 2010, p.16).

Esses investimentos nos servem como medida e reflexão de como ainda cambaleamos, nos arrastamos e tropeçamos em nossas amarras, que nos limitam,

[1] Referência ao poema "Erro de Português", de Oswald de Andrade.

nos fragilizam e nos jogam para dentro da barriga do monstro. Mesmo que indigestos, servimos de alimento e para o uso de práticas perversas de abuso e exploração.

Hoje, a condição de professor-pesquisador, gay e cisgênero me reveste de categorias que me colocam numa posição identitária um pouco mais favorável, uma vez que a corporificação heteronormativa e a posição de classe asseguram transitoriedade em espaços hegemonicamente demarcados, pela condição aproximada aos padrões ditos “normais” e aceitáveis. Mesmo que esse comportamento seja instável, pois as identidades sejam mutáveis e transcendestes de acordo com nossos interesses, processos e desejos pessoais.

Porém, precisamos avançar, pois nossos desejos e anseios estão para além da transcendência desse cistema, que categoriza e forja uma identidade aparentemente aceitável. Não queremos apenas ser visibilizadxs de forma estereotipada e pré-fabricada, como na maioria das vezes vemos nossos corpos expostos pela mídia. O que queremos, e “talvez” o cistema não se deu conta, é a inserção dos saberes localizados nos ambientes educacionais, na ciência, na política, na saúde. Queremos estar nas pautas de discussões, nos debates, na problematização dos padrões de referência desenhados pela máquina desejante do saber e poder, implicados no cistema mundo. Queremos a garantia do nosso direito de ir e vir.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *É preciso que entendamos o significado e o impacto das politicas de ações afirmativas como elas poderão contribuir na luta pela inclusão social e pela garantia da igualdade de oportunidades para o segmento pobre, negro e* ***LGBTQI+*** *deste País, o qual representa uma grande parcela do público atendido da EJA.* (GOMES, 2011, p.103, **grifo nosso**)

Esse enfoque trazido pela autora se revela fundamental, pois é exatamente dessa relação que nos constituímos integralmente enquanto sujeitas e sujeitos, porque estaremos livres e nossas vozes poderão ser ouvidas, reconhecidas e valorizadas. Entendemos, assim, que as estratégias pedagógicas são determinantes na formação dos corpos e corpas, à medida que aprendem a lidar com situações

adversas, passando a se envolver de modo mais pleno e autoconfiante do seu lugar no mundo.

É preciso que os processos formativos profissionais sejam práticas *in loco*, de forma que tais práticas possam ser entendidas e compreendidas pelos atores educacionais como saberes intrínsecos às vivências e experimentações cotidianas. A noção de prática, portanto, deverá ser vista como um conjunto de atividades formativas que deem visibilidade a todas, todos e todes, além de proporcionar experiências individuais e coletivas, assim como abarcar as vivencias educativas trazidas pelos sujeitos/estudantes dos espaços que transitam.

Segundo a autora, teórica e ativista feminista estadunidense bell hooks (2018, p.251), “Todo professor comprometido com a pedagogia engajada reconhece o quanto é importante confrontar construtivamente as questões de classe, **gênero, sexualidade e raça nas salas de aula” (grifo nosso)**, mesmo que as práticas e os documentos oficiais de educação ainda continuem a nos despir e a querer nos enquadrar em padrões construídos socialmente, imobilizando-nos e nos assujeitando à matriz colonial e opressora.

Discutir essas questões a partir do pensamento decolonial e a partir do protagonismo dos corpos e corpas abjetos na escola desconstrói a ideia do sujeito unilateral e de uma visão única sobre o processo histórico e formativo da nossa educação. hooks (2018, p. 63) nos ensina que “podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora.”

Entendemos, assim, que as estratégias pedagógicas são determinantes na formação dos sujeitos/estudantes, à medida que aprendemos a lidar com as situações complexas, passando a se envolver de modo mais engajado e comprometido com as transformações na vida dos jovens e adultos participantes de práticas de EJA, o que já possível, segundo o depoimento do professor de Língua Portuguesa do Colégio Municipal Alice Fuchs de Almeida, C.M.R.

> Temos acompanhado um crescimento significativo de agressões, de ordem verbal, física e psicológica nos grupos sociais tidos como minorias, sejam eles negros, índios, mulheres ou LGBTQI+, o que tem repercutido de forma bem negativa nos espaços educacionais e sociais. Trabalhar as questões de gênero, sexualidade, e interseccionalidade na EJA nas formações propostas por este projeto de intervenção nos possibilitou conhecer uma nova realidade desses sujeitos. O que implicou ressignificar a nossa práxis pedagógica agregando novos saberes. Essas mudanças provocaram alterações

> significativas no comportamento dos alunos e alunas, permitindo que eles se reconhecessem enquanto pessoas dotadas de identidade própria e que fazem parte do universo social de todos e todas. Essas ações proporcionaram que o nosso alunado olhasse para si e para o outro de maneira diferente, quebrando as barreiras do preconceito, ao mesmo tempo tornando-os autores da sua própria história, garantindo a eles autonomia. (C.M.R.)

Percebemos, então, que toda articulação de enfrentamento e resistência, quando interseccionada e dentro de um coletivo, descontrói a ideia dicotômica de ser e estar no mundo. Passamos, então, a compreender e a atuar no mundo sob diversos níveis da vida pessoal e coletiva, o que demonstra que tais mudanças possuem caráter mais amplo, algo perceptivo nas mudanças de comportamento dos profissionais em educação da EJA do município de Una, mudanças estas percebidas na noção de engajamento político/educacional e o modo como esses profissionais manifestaram suas opiniões frente às questões das práticas institucionais organizadas numa matriz colonial em que se evidencia o homem branco, heterossexual, cristão e de classe social privilegiada.

Portanto, trazer para dentro e fora da escola saberes localizados que desarticulam e denunciam o cissexismo, a homofobia, a transfobia e o racismo dos espaços colonizados é possibilitar uma educação de resistência à opressão e enfrentamento político-cultural. Mesmo entendendo que ainda temos um longo caminho a trilhar, já é possível visualizar os impactos na postura de paradigmas educacionais que dão base à supremacia branca e cisgênera que oprime, segrega e exclui as sexualidades dissidentes e as pessoas de cor, principalmente nessa modalidade de ensino, que representa uma boa parte do público negro, pobre e transexual.

APÊNDICE I - PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADE NA EJA

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Mestrado Profisssional/Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnicos-Raciais – PPGER

CRÉDITOS

Material didático desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER/UFSB

Idealizado por: Flávio Barreto de Matos (orientando) e Rafael Siqueira de Guimarães (orientador)

Diagramação: Fabiane de Jesus

Ilustração: Flávio Barreto de Matos, Fabiane de Jesus e Antoniclebio Cavalcante Eça

Itabuna

2018

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com elas coerentes.

(Paulo Freire)

FLÁVIO BARRETO DE MATOS[2]
RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES[3]

GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADE NA EJA

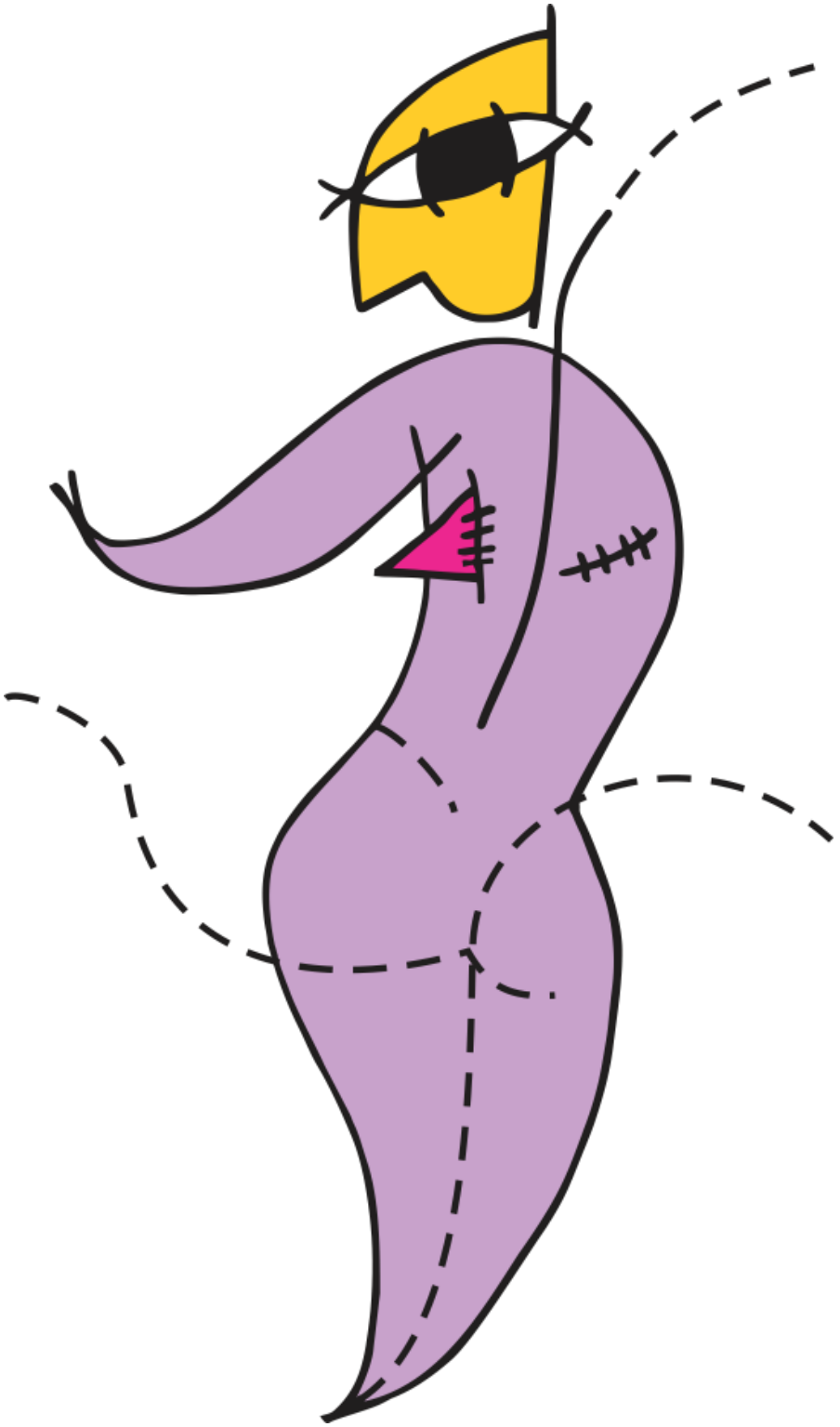
1ª Edição

Itabuna
2018

[2] Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia - UFSB.

[3] Professor Titular da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, orientador do curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADE NA EJA



Fonte (Disponível em: http://semanadegenero.blogspot.com/, acessado em: 04 de abril de 2019).

Prezadxs professorxs,

O presente trabalho é parte integrante do Mestrado Profisssional/Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnicos-Raciais – PPGER. Este Projeto de Formação Docente tem como estratégia pedagógica trabalhar as questões sociais inerentes ao processo formativo das alunas e dos alunos da EJA, processo este que, no escopo do currículo escolar, requer práticas pedagógicas voltadas para o exercício pleno da cidadania, para sexualidades dissidentes e para as relações étnico-raciais, uma vez que a educação de pessoas jovens, adultas e idosas tem suas peculiaridades etárias, culturais e práticas educacionais que perpassam a complexidade de somente ser uma modalidade de ensino.

Trata-se, portanto, de sujeitas e sujeitos que tiveram historicamente seus corpos marcados e assujeitados pelos documentos oficiais de educação, impossibilitando-os de expressarem suas vivências e experimentações. Portanto, pretende-se com essa formação dar uma maior visibilidade a esse público, através das suas narrativas de vida, fortemente marcadas pelos conflitos, pelas lutas e pela invisibilidade social.

Assim, este programa de Formação Docente pretende nortear a práxis pedagógica aos profissionais dessa modalidade de ensino, no sentido de promover etapas formativas que possam inter-relacionar os conhecimentos das diversas áreas do saber.

Com isso, pretendemos buscar um novo caminho para os discentes, através de intervenções pedagógicas e da integração dessas questões ao currículo de Ensino da EJA do município de Una, através da inserção das questões da vida cotidiana, pois esta é uma forma de garantir-lhes o exercício da cidadania, construindo e/ou fortalecendo bases que garantam o direito à igualdade e à dignidade humana.

Portanto, é preciso que tenhamos consciência do nosso papel enquanto educadoras e educadores na formação desses indivíduos, pois a EJA requer posicionamento ético, político e pedagógico. Assim, é de suma importância a sensibilização dos profissionais da EJA em relação aos processos de humanização e escolarização dessas pessoas.

Dessa forma, a escola não só cumpre seu papel, mas também fortalece esse espaço de ensino-aprendizagem, dando oportunidade para que os discentes possam ver suas narrativas de vida entrelaçadas aos saberes estruturais, de modo que possam refletir, compreender, interpretar e experienciar o projeto educativo, e possam se constituir parte integrante desse processo, tanto educacional quanto promotor de inclusão plena dessas corpas e corpos na sociedade.

Flávio Barreto de Matos

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA é uma modalidade de ensino que nasceu da clara necessidade de inclusão dos jovens, adultos e idosos como sujeitos sociais, oferecendo-lhes oportunidade e igualdade de direitos historicamente negados.

Na atualidade, e reconhecendo todo movimento histórico e político de luta em defesa do direito à educação para todxs, assumimos o desafio de organizar, como política pública de reparação, equalização e emancipação, a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA, implementado ações que garantam a visibilidade dos estudantes da classe trabalhadora, fortemente marcados por fatores de opressão, pelas diferenças e pelas limitações e reconhecimento da diversidade que caracteriza os estudantes dessa modalidade de ensino.

Portanto, a perspectiva de ampliação dessa modalidade de educação, no município de Una, situado na Região Sul do Estado da Bahia, prevê que se devam criar novas práticas pedagógicas que atendam as peculiaridades desse público, sendo necessário refletirmos sobre o currículo, tempo e espaço nas comunidades de aprendizagem onde todxs aprendam juntxs, independentemente da idade, raça, identidade sexual e de gênero, sem segmentação, mas articuladamente. Trata-se de aprender para a vida e para o bem viver.

Sendo assim, esta proposta pedagógica apresenta-se como instrumento teórico-reflexivo a respeito da prática das nossas ações, que se encontram diretamente ligadas à vida dessas pessoas marginalizadas pelo [cis]tema[4], que oprime e nega o direito ao exercício de uma vida digna e de oportunidades. Tal pensamento é corroborado por Gomes (2005), quando diz que

> Pensar a diferença é mais que explicitar que homens e mulheres, negros e brancos, **heterossexuais e homossexuais, cisgeneros e transgêneros** se destinguem entre si. Significa compreender que, ao longo do processo histórico, as diferenças foram reduzidas e, muitas vezes, usadas como critério de seleção e exclusão. Mas esse processo nunca foi construído por uma única via. Paralelamente a toda construção político-ideológica de exclusão dos ditos diferentes, esses sujeitos se organizam e lutas e contruíram estratégias de resistência **(grifo nosso)** (Gomes, 2005, p. 101).

[4] Vocábulo utilizado em oposição e crítica à forma como o sistema mundo encontra-se desenhado e estruturado, privilegiando as pessoas que se identificam com seu gênero biológico.

Por isso, torna-se importante e necessário investir na formação das educadoras e educadores da EJA, de forma que sejam capazes de entender a dinâmica social e educativa das educandas e educandos dessa modalidade de ensino, que tem como fator preponderante e marcante a diversidade.

Assim, compreendemos que a EJA precisa ser entendida como uma modalidade que deve ser vista sob uma perspectiva subversiva, focada na valorização e na expressividade das educandas e educandos, de modo que possam encontrar a sua própria voz nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Citando hooks (2018, p. 246), tal prática torna-se fundamental, uma vez que “os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes que as outras”.

Portanto, é preciso que se lance um novo olhar para o espaço educacional onde as educadoras e educadores dialoguem e interajam com as metodologias e práticas pedagógicas, que se aproximem e atendam as especificidades dos sujeitos trabalhadores, estabelecendo vínculos efetivos de aprendizagem que vão além de saberes sistematizados e de compreensão rasa do ato de ensinar/aprender.

Desse modo, possibilitar a imersão dos profissionais de Letras, Matemática, Pedagogia, Artes, História, Filosofia, Educação Física, Ciências e Religião no contexto da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por meio da realização da formação através de um trabalho coletivo e interdisciplinar, propiciará uma formação inicial crítico-reflexiva, como também teórico/prática, que oportunize a produção de atividades individuais e coletivas nos espaços escolares e fora deles.

Por fim, é a oportunidade de desenvolver um trabalho reconhecendo a EJA como um campo de temáticas entrecruzadas, onde possam haver discussões conjuntas, alicerçadas sob vários pontos de vista, nos olhares teóricos plurais e na construção de consensos quantos forem possíveis, sem esquecer as incertezas paradigmáticas que permeiam o tempo presente da educação e das ciências humanas. O desenvolvimento desse trabalho pode se dar através de práticas decoloniais, apresentando um esforço de reconhecimento e reconstrução de toda uma história marcada fortemente pelas estruturas de dominação coloniais que embasaram e embasam as propostas curriculares da educação no Brasil.

Diante disso, a compreensão sobre Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como uma prática social, por meio da qual o grupo dos profissionais de

educação sedimente e direcione sua prática voltada para o crescimento e fortalecimento das identidades do outro. Isso, por entendermos que o ato de ensino/aprendizagem não acontece de forma unilateral, mas dá-se no encontro com o outro, mediado pelos desafios que o encontro apresenta, e que a vivência e a experiência consentem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estamos acostumados a presenciar no currículo escolar as noções e ideias pré-concebidas em relação ao sexismo, racismo e classe social. Essa construção curricular excludente se materializa através das práticas que privilegiam os corpos brancos, sejam eles femininos ou masculinos, sempre sob a perspectiva binária, deixando de fora os corpos desviantes e as outras formas de se vivenciar e experimentar as sexualidades, assim como silencia as outras corporificações acerca das diferenças de classe e raça nos espaços educacionais. Essa invisibilidade gera atitudes que, na maioria das vezes, acabam se transformando em motivos gratuitos de injúria, homofobia, transfobia, racismo e preconceito de classe, que em muitos casos as escolas se tornam omissas, por não se darem conta dos fatores históricos e sociais que estão por trás desses processos de abjeção, frutos da herança colonial.

No Brasil, em trinta e um de janeiro do ano de 2012, foi possível presenciar no campo educacional um avanço nas discussões das sexualidades, quando novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram criadas e passaram a incluir orientações para a inclusão de Orientação Sexual e Identidade de Gênero. Também, nesse mesmo ano, foi possível presenciar um retrocesso ao nos deparar com a problemática em torno da Escola sem homofobia, que gerou reações de resistência de ordem política, cultural e religiosa.

Um outro “passo em falso” foi a retirada, em 2019, dos termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Essa medida se contrapõe ao ideal de cidadania e ao direito à igualdade dxs alunxs, numa prática excludente e discriminatória, consequência da incompreensão da subjetividade humana, principalmente a respeito das questões de identidade de gênero e orientação sexual. E se a própria escola – lugar onde supostamente as

bases de todas as discriminações deveriam ser minadas – é permeada pela incompreensão que discrimina, fora dela essa incompreensão é tomada como justificativa para violações e crimes homofóbicos, ferindo os direitos humanos e o exercício pleno da cidadania. Fato lastimável, pois o Brasil é campeão em crimes contra LGBTQI+.

Segundo Michel Foucault (2003), o termo *Sexualidade* surgiu no início do século XIX, o que implica em outras construções de sentidos que não estejam apenas ligados à reprodução humana e ao controle de doenças sexualmente transmissíveis. A utilização desse termo é constituída em relação a outros fenômenos, como o desenvolvimento de campos de conhecimento diversos, que estão intimamente relacionados a estruturas que se apoiam em normas e regras das instituições sociais no disciplinamento do indivíduo social e particular, mediante formação do *ethos* através das instituições, tais como religião, educação, família e governos.

Ainda segundo Foucault (2001), a sexualidade não deve ser entendida como uma espécie de dado da natureza ou um domínio pouco conhecido que a ciência aos poucos tentaria desconstruir. Assim,

> [...] trata-se de ver de que maneira, nas sociedades ocidentais modernas, constitui-se uma “experiência” tal, que os indivíduos são levados a reconhecer-se como sujeitos de uma “sexualidade” que abre para campos de conhecimentos bastante diversos, e que se articula num sistema de regras e coerções. (FOUCAULT, 2003, p. 10).

Evidencia-se, portanto, que as propostas educacionais no Brasil, voltadas para a educação para as sexualidades, ainda são um grande desafio, pois mesmo sendo assegurada nas propostas curriculares, vivenciam-se grandes entraves na prática cotidiana das escolas, muitos tabus, preconceitos, pautados numa visão dicotômica e sob uma ótica normativa compulsória e unicamente heterossexual, em que os conhecimentos encontram-se engessados em disciplinas heteronormativas, em modelos hegemônicos e excludentes, os quais hierarquizam as diferenças sexuais e as diversas formas de se viver as sexualidades fora da matriz heterossexual.

Silva (2017) corrobora o argumento, quando diz que

> A sexualidade, embora fortemente presente na escola, raramente faz parte do currículo. Quando a sexualidade e incluída no currículo, ela é

> tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligadas a aspectos biológicos e reprodutivos (SILVA, 2017, p. 108).

Cabe ressaltar também que, no que diz respeito às identidades marcadas e invisíveis (as diferentes), as áreas de conhecimento e as disciplinas que as compõem foram articuladas numa perspectiva masculina heterossexual, relegando os saberes, as experiências e os problemas das mulheres e das sexualidades dissidentes (LOURO, 2000).

A esse respeito, Freitas (2011) aponta que o termo “sexualidades dissidentes” surgiu para nós a partir dos escritos de Gayle Rubin (1989[1984]), que o empregou para tratar das sexualidades que estavam à margem (fora do que é considerado legítimo, legal e aceitável): sexualidades não-reprodutivas, homossexuais, fora do casamento, em lugares públicos, intergeracionais, pornográficas, sadomasoquistas e outros.

Já com as políticas afirmativas para as relações étnico-raciais, as discussões são bem mais definidas e trazem para o campo das políticas públicas ações legitimadas, o que as tornam mais eficazes, graças ao movimento negro brasileiro, que desde a década de 90 passa a participar ativamente no desenvolvimento e na articulação dessas ações.

Uma das conquistas mais significativas está na inclusão da lei 10.639/03, que obriga o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, logo complementada pela lei 11.645/08, que torna obrigatório, também, o ensino da História e Cultura Indígenas.

No entanto, é lamentável que essas leis não garantam de fato a realização de práticas pedagógicas, na EJA, voltadas ao ensino-aprendizagem para as relações étnico-raciais e da cultura indígena, seja por falta de material de didático ou pela falta de profissionais capacitados, pois, segundo Gomes (2011, p. 42), a diversidade “étnico-racial ainda continua ocupando um lugar secundário nos cursos de licenciatura das Universidades brasileiras”.

Infelizmente, essa realidade reflete nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras, marcadas por estereótipos de corpos obedientes e doutrinados a servir a um padrão de sujeito social, principalmente quando se trata da cultura dos povos negros, indígenas e da identidade de gênero, que na maioria das vezes são marginalizados e vítimas de práticas discriminatórias, racistas e homofóbicas.

Portanto, “faz-se indispensável uma educação baseada na visão de que a liberdade humana envolve a compreensão dessa necessidade”. (GIROUX; SIMON, 2011, p. 113)

Dessa forma, observa-se que todo debate em torno da educação, sexualidades, gênero, classe e etnicidade não se dão fora das relações de poder, das questões políticas e do exercício da cidadania. Assim, acreditamos que todo debate sob a égide da diversidade e diferença, diante do contexto apresentado, evidencia as relações de controle e hierarquização na sociedade, fazendo-se necessária a inserção de ações afirmativas de combate à violência contra o LGBTQI+ e à discriminação racial na educação de Jovens e adultos.

A partir dessas concepções, entendemos que o currículo assume um papel importante dentro das escolas, pois por ele permeiam ideologias, culturas e relações de poder. O currículo é percebido, tanto nas teorias tradicionais como nas críticas e pós-críticas, como uma forma institucionalizada de transmissão da cultura de um povo. Silva (2017) argumenta que o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação.

Assim sendo, Silva (2017) argumenta que o currículo

> é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (SILVA, 2017, p. 23).

Ainda conforme considerações de Silva (2017, p. 150), “o currículo é o lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida.”

Desse modo, as transformações e intersecções pelas quais os indivíduos são construídos, formatados e levados a atender um ideal de sociedade hegemônica os levam, a partir de um dispositivo histórico, a ser subjugados dos seus sentidos, experimentações, sensações, prazeres e sonhos, tanto no que diz respeito à sexualidade como às relações étnico-raciais. A respeito disso, Focault (2001) assevera que

> à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 2001, p. 100).

Nesse sentido, o currículo escolar torna-se peça fundamental e eixo norteador das escolas e da práxis pedagógica dos professores. Portando, sua função é ancorar e agregar valores a todas as mudanças sociais que ocorrem no contexto educacional. Portanto, os professores não devem ser omissos aos resultados das suas práticas pedagógicas, como também não podem ser exclusivamente responsabilizados pelas lacunas deixadas na sua formação, inicial e continuada, que os deixaram não adequadamente aptos a lidar com as questões de cunho social e de afirmação de valores identitários dxs alunxs, geralmente vistos a partir de uma expectativa negativa a respeito da sua capacidade moral e cognitiva.

Por tudo isso, é preciso pensar nas conjecturas, nos impedimentos e nas prescrições que fazem sentido e têm efeitos de verdade, cujas pedagogias objetivam o autodisciplinamento de um corpo escolarizado, disciplinado e treinado sob uma ótica de um modelo discursivo (LOURO, 2001) que segrega, discrimina e exclui o sujeito de uma vida digna e de oportunidades.

Assim, nos apoiamos no conceito de currículo como práticas sociais que exercem o seu papel na construção dos discursos de normatização dos gêneros, das sexualidades e das fronteiras étnicas, sobre os quais o pensamento e o raciocínio são os mesmos, já que as diferenças, disciplinas, matérias, carreiras e profissões eram consideradas a partir dos sexos masculino e feminino e da cor da pele.

No bojo dessas discussões, a teoria queer surge como “atitude epistemológica” (SILVA, 2017), tendo como fundamento práticas questionadoras que vão além do sistema binário, uma vez que ser queer reverbera em práticas cotidianas de ser e agir. No entanto, tratar das questões humanas é um fato complicado e delicado.

Portanto, compreender a teoria queer como proposta curricular é borrar, estranhar o currículo, ressignificando a prática pedagógica como aparato teórico metodológico que se entrecruzam saberes e práticas de vidas, fatores cruciais para formação de subjetividades sociais. (LOURO, 2008)

Uma pedagogia que contemple as diferenças consiste na mudança de comportamento e visão de mundo que permita enxergar além das fronteiras. É fazer do ambiente escolar um espaço sociável, onde seja possível a vivência amigável entre os corpos que ali transitam, pessoas que anseiam ver suas narrativas de vida

legitimadas no único espaço privilegiado de saberes em que as subjetividades cruzam e entrecruzam, se constituem e se materializam em cidadãs e cidadãos.

Partindo desse pressuposto, Louro argumenta que

> uma pedagogia e um currículo queer estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade de todas identidades, Ao colocarem em discussão as formas como o "outro" é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro (LOURO, 2004, p. 48).

Sendo assim, um currículo e uma pedagogia queer implicariam não só no estranhamento do currículo, mas também na forma como nós, professores, conduziríamos nossa *práxis* pedagógica. Entendo, nesse momento, que currículo e formação profissional são dois elementos fundamentais no processo ensino/aprendizagem, o que Macedo (2011) ratifica ao dizer que

> currículos e formação propostos e experenciados de uma forma implicacional fundam novos jeitos de se produzir educação, com a participação decisiva das novas *heterogêneses*, que trazem nas suas histórias e culturas o sentido orientador e constitutivo das suas demandas formativas implicadas às diferenças que produzem (MACEDO, 2011, p.15).

Como então compreender e negociar as diversas corporificações que transitam no ambiente escolar, direcionadas a um padrão de comportamento dispensável? Como entender os desejos que se distanciam do outro? Quais os limites da subjetividade humana? Como trabalhar com práticas decoloniais nos espaços marcados pela hegemonia branca, heterossexual e cristã? Quem não teria crescido torto? Nos olhos de quem se joga areia?

Esses questionamentos mostram a fragilidade e o distanciamento da nossa formação inicial e denunciam a necessidade de se (re)pensar as construções curriculares e a nossa formação profissional, pois é inadmissível ver nos espaços educacionais práticas machistas, heterossexistas, transfóbicas e racistas. É indigno presenciar nos espaços educacionais práticas pedagógicas tão distantes do ideal de democracia.

Essas reivindicações são, na verdade, pontos de tensões vivenciadas diariamente nas salas de aula e naturalizadas aos olhares desatentos. Ao mesmo tempo, as provocações feitas no parágrafo acima conduzem a espaços do entrelugar, provocando pequenas rachaduras, as quais estão diretamente ligadas

aos teóricos e teóricas queer, quando trazem na sua essência uma política subversiva, ou seja, nada essencialista e nada categórica.

Trazer essa proposta pedagógica para nossas vivências e práticas faz com que provoquemos o modo como pensamos e agimos. Logo, interfere diretamente no modo como o outro se constrói. E nessa relação dialógica de poder/fazer, nos constituímos em pessoas melhores e mais preparadas para vida.

Portanto, pensar a partir da desconstrução de paradigmas já estruturados e materializados nos documentos oficiais de educação é implementar uma nova construção de educação, oportunizando aos corpos e corpas o direito de existir e de estar em todos os espaços, transpondo as barreiras do legado modernidade/colonialidade, que exige do sujeito um enquadramento dentro de um modelo de universalidade.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

- ✓ Refletir e decolonizar a prática pedagógica, de forma que assegure aos/às estudantes da EJA o desenvolvimento integral do potencial humano, que seja capaz de garantir o exercício pleno da cidadania ao longo da vida.

3.2 Específicos

- ✓ Diagnosticar de que forma aparecem no discurso escolar as normas regulatórias do sexo e da identidade racial;
- ✓ Identificar como os atos de currículo podem implicar nas representações das sexualidades e nas identidades étnico-raciais dos atores da EJA;
- ✓ Verificar como são tratadas as representações das sexualidades dissidentes e das identidades raciais nos atos de currículo e no discurso da escola;
- ✓ Promover a compreensão dos documentos oficiais que legitimam a obrigatoriedade das leis 10.639/03 e 11.645/08;
- ✓ Sensibilizar e capacitar os profissionais da EJA para a garantia de práticas emancipatórias e coerentes à vida dos sujeitos da EJA.

4 PÚBLICO ALVO

Este projeto de intervenção pedagógica visa a formação continuada das professoras e dos professores, dos gestores escolares, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação que atuam na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

5 METODOLOGIA

A proposta metodológica do Projeto de Formação Docente aconteceu através de encontros formativos e nos espaços de atividades pedagógicas no ambiente escolar (Atividades Complementares – AC), que nos permitiu, através das percepções da *práxis* pedagógica, o entendimento da forma como se apresentam os problemas da prática pedagógica, uma vez que, na EJA, há uma diversidade de situações problemáticas relacionadas aos contextos social, político, econômico e identitário que estão correlacionadas aos problemas da prática pedagógica em si.

É preciso então que se lance um novo olhar para o espaço onde as professoras e os professores envolvidos interajam, tornando essa realidade cada vez mais reflexiva, viva e dinâmica, para que se desenvolvam estratégias mais adequadas a cada momento em que surjam dificuldades. Diante disso, a reflexão foi pensada como uma prática social, por meio da qual um grupo de professores apoia e sustenta o crescimento dos sujeitos/estudantes.

O processo de formação docente trabalhou com o universo de significados que necessitaram de reflexões e conhecimento sobre o currículo escolar e a prática pedagógica inovadora. Por isso, a realização do presente projeto justifica-se por compreender que este é de suma importância para o (re)conhecimento das diversas representatividades dos sujeitos/estudantes na EJA. “Trata-se, então, de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino” (CANÁRIO, 1998, p. 6)

Desse modo, a Formação Docente foi pensada e desenhada seguindo a organização abaixo.

Figura 1: Procedimentos Metodológicos

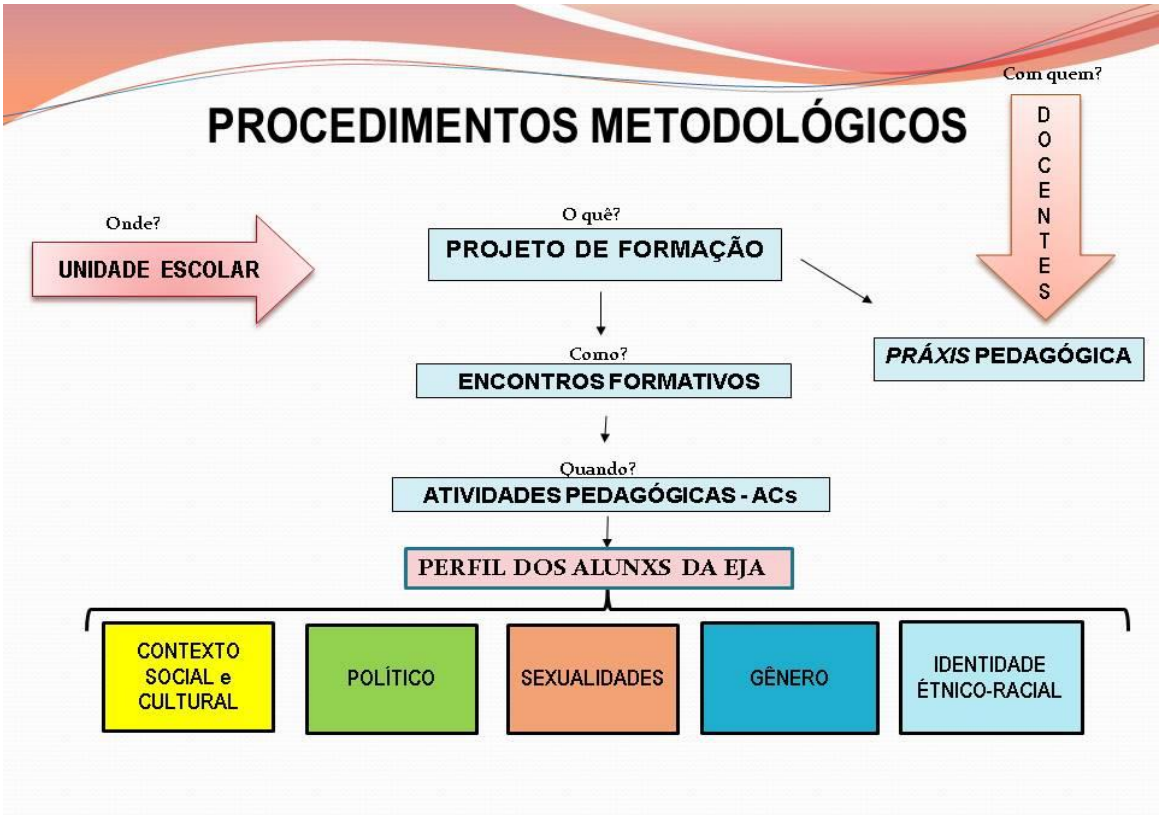
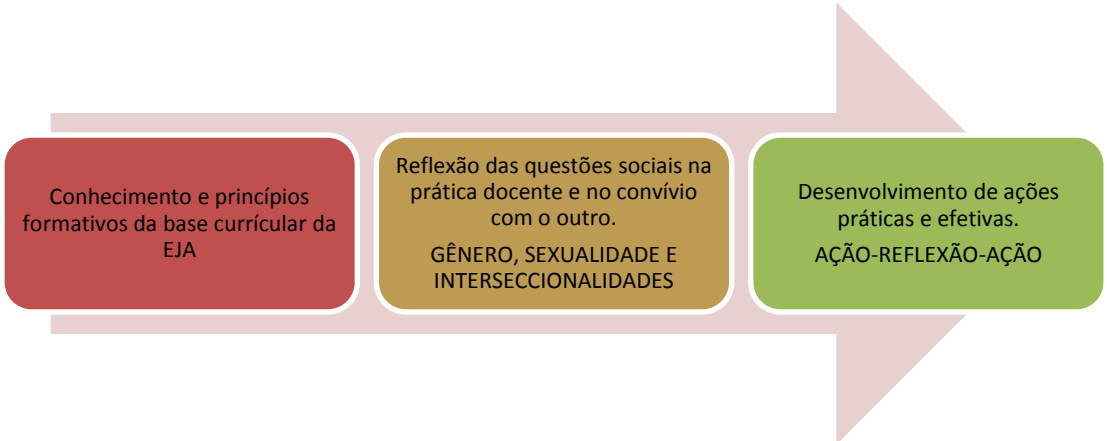


Figura 2: Estruturação do projeto de formação docente da EJA.



5.1 Estrutura e Desenvolvimento

De acordo com os princípios formativos da EJA o projeto de formação continuada foi estruturado e desenvolvido visando atender as demandas sociais e educacionais dos profissionais que atuam na EJA sob a égide do exercício da cidadania, da emancipação do indivíduo e da autoformação dos sujeitos/estudantes, pautados nas seguintes estratégias:

1. Mesa Redonda: Gênero, sexualidades e Interseccionalidade na EJA.

2. Dos princípios: político e pedagógico.

3. Perfil dos sujeitos da EJA:

    3.1 Social;
    3.2 Cultural;
    3.3 Etário;
    3.4 Regional e local;
    3.5 Gênero;
    3.6 Identidade étnico-racial.

4. Legislação: ler, estudar, refletir as atribuições dadas aos estudos de gênero, sexualidade e relação étnico-racial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

    4.1 Constituição Federal de 1988;
    4.2 LDB 9394/96 – art. 37;
    4.3 Lei N° 10.639/03 e 11.645/08;
    4.4 Base Nacional Curricular Comum – BNCC;
    4.5 Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN;
    4.6 Resolução Nº 03, 04 e 07 do CNE/CEB;
    4.7 Plano Nacional de Educação PNE (2014 – 2024);
    4.8 Plano Municipal de Educação – PME;
    4.9 Projeto Político Pedagógico – CMAFA.

5. Educação e sexualidade dissidentes

    5.1. Decolonizando o corpo LGBTQI+ (Minicurso);
    5.2. Saberes Localizados: A questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial (Texto da autora Donna Haraway).

6. Como operacionalizar o que está nos documentos oficiais?
7. Explorar conflito: perfil dos estudantes/legislação

    7.1. Efetivamente o que pode ser feito?

7.2. Quais as concepções de trabalho do professor?
7.3. Como trabalhar?

7.3.1. Pedagogia de Projetos interdisciplinar e comunitário
7.3.2. Circuito de oficinas

8. Desenvolvimento de ações práticas em sala de aula

8.1. Análise e reflexão dos processos formativos.

6 EQUIPE DE FORMAÇÃO TÉÓRICO-PEDAGÓGICA

- **Palestrante Convidada**

- Professora Esp. Maria Domingas Mateus de Jesus

Professora da Educação Básica na Rede municipal de Ensino em Itabuna, graduada em Psicologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Itabuna - FTC. Especializada em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Atuou como Coordenadora Pedagógica em projetos educacionais no Centro Infantil KIDSLÂNDIA LDA, em Luanda/ Angola.

- **Formadores**

- Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães

Graduado em Psicologia (Licenciatura e Formação de Psicólogo) e Doutorado em Sociologia, ambos pela UNESP. Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia, orientador de Mestrado Profissional no PPG em Ensino e Relações Étnico Raciais da mesma Universidade, coordenador do grupo de pesquisa GRIETA/CNpq.

- Prof. Esp. Flávio Barreto de Matos

Graduado em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Especialista em Leitura e Produção de Texto na Escola pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, Especialista em Produção de Mídias para Educação Online pela Universidade Federal da Bahia - UFBA, Mestrando no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais – PPGER/UFSB. Integrante do grupo de Pesquisa Grieta, coordenado pela professor Rafael Siqueira de Guimarães. Atualmente desenvolve as funções de Coordenador Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Una.

7 PROCESSO AVALIATIVO

O ato de avaliar é um processo pelo qual entendemos as relações entre o ensinar e o aprender. Nessa perspectiva, compreendemos que o Projeto de intervenção Pedagógica para os Profissionais da Educação de Jovens e Adultos, com a temática Gênero, sexualidade e interseccionalidade na EJA, provocou uma serie de sentimentos, reflexões e mudança de paradigmas nas ações desenvolvidas pelos docentes na sua *práxis pedagógica,* assim como reverberando, também, no modo como os discentes se posicionaram nas atividades práticas desenvolvidas em sala de aula.

É oportuno elucidar que a formação desenvolvida com os profissionais da EJA no município de Una repercutiu de forma significativa na estrutura dessa modalidade de ensino, convertendo em práticas decoloniais, dando oportunidade de fala e posicionamento crítico às alunas e aos alunos.

A noção de engajamento político/educacional frisa o modo como os atores envolvidos nesse processo manifestaram suas opiniões, borrando as práticas institucionais sedimentadas numa matriz colonial em que se evidencia o homem branco, heterossexual, cristão e de classe social privilegiada. Entendemos, assim, que as estratégias pedagógicas são determinantes na formação dos sujeitos/estudantes, à medida que aprendem a lidar com situações adversas, passando a se envolver de modo mais pleno e autoconfiante do seu lugar no mundo.

No entanto, entendemos que ainda temos um longo caminho a percorrer. Mas já sentimos os impactos da parcialidade que dão base à supremacia branca e cisgênero que oprime, segrega e exclui as sexualidades dissidentes e as pessoas de cor, principalmente nessa modalidade de ensino, cujo público é representado por considerável parcela de negros, pobres e transexuais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. (org.). **A pesquisa e as transformações do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 1997, p. 99-110.

ANZALDÚA, Glória Evangelina. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>. Acesso em: 28 Nov. 2018.

BRAH, Avitar. Diferença, diversidade e diferenciação. **Cadernos Pagu**, v. 14, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Direitos Humanos e Políticas Públicas:** o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Senado Federal. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 08 Jan. 2019.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 02 Jan. 2019.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Texto-Base da Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. **Direitos Humanos e Políticas Públicas:** o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília: MDH, 2008.

CANÁRIO, Rui. **Gestão da escola:** como elaborar um plano de formação? Lisboa: Editora IIE, 1998.

DIAS, Fernanda Vasconcelos. **A indisciplina na ótica dos jovens:** algumas reflexões sobre as relações sociais no cotidiano escolar. 2008. 100f. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). Belo Horizonte: Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Fátima Regina Almeida de. Sexualidades: prazeres, poderes e redes sociais. In: **Seminário de Pesquisa da Faculdade de Ciências Sociais:** Diálogos entre graduação e pós-graduação, II, Goiânia: UFG, 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

_____. **História da sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 208-243.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges Fernandes (Org.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Massa Edições, 2011.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5, p. 7-41, Campinas, 1995. Disponível em: < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>. Acesso em: 26 Jan. 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2018. Editora Martins Fontes, 2018.

JUNIOR, Atílio Butturi. O mesmo e o outro: o discurso sexual em Caio Fernando Abreu. **Publicatio UEPG**, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PublicatioHum.v.16i2.351358>. Acesso em: 17 Fev. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, Género e Sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em atos?:** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

_____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa:** formação. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a05v1850.pdf>. Acesso em: 07 Jan. 2018.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos**: A educação ao longo da vida. Curitiba: Xibpex, 2011.

OLIVEIRA, João Manoel. **Desobediência de gênero**. Salvador: Devires, 2017.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos:** A educação ao longo da vida. Curitiba: Xibpex, 2011.

RODOVALHO, Amara Moira. O Cis pelo Trans. **Revista de Estudos Feministas**, v. 25, n.1, Florianópolis, Jan./Abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100365&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 03 Jan. 2019.

SANTOS, Josué Leite dos; THÜLER, Djalma. Corpo escolarizado e masculinidade(s) - As marcas e as fronteiras da escola na construção das performances de gênero e sexualidades. In: ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, VIII, 2012. Salvador. **Anais...** ISBN 85-60186-00-X. Salvador: UFBA, 2012

SILVA, Natalino Neve. **Juventude negra na EJA**: o direito à diferença. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. v. 63, n. 3, p. 489-506, Porto Alegre, set./dez. 2007. Disponível em:<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2745/2092>. Acesso em: 01 Jan. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Fidelainy Sousa. A fronteira como locus de enunciação da identidade mestiza: Gloria Anzaldúa e a multiplicidade do ser. **Cadernos Neolatinos,** v. 1, n. 1, p. 179-189, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/issue/view/415/showToc>. Acesso em: 05 Fev. 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakrasvorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFBMG, 2010.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. Ação cultural para liberdade: um encontro com a Pedagogia da indagação. In: SOUZA, Ana Inês (Org.). **Paulo Freire:** Vida e obra. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2010.

ANEXOS I – RECURSOS METODOLÓGICOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADE NA EJA

EXISTE IDEOLOGIA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO?

Iniciativas de diferentes áreas – e em diferentes correntes – confluem para que escolas discutam mais a fundo as diferenças entre meninos e meninas, homens e mulheres

POR:
Wellington Soares
07 de Outubro de 2018

Foto: Daniel Watson/Unsplash

"Um menino e uma menina são o mesmo?": um vídeo francês que se popularizou nas redes sociais nas últimas semanas abre com essa indagação. O objetivo do vídeo é explicar como funcionaria a chamada “ideologia de gênero”. "Para algumas pessoas, meninos e meninas são diferentes não porque seus corpos são diferentes, mas porque todo mundo – os pais, a família, a escola – os obriga a serem diferentes", diz o pequeno filme.

A peça tem circulado como meio para desqualificar as discussões sobre gênero em escolas. Não é a única iniciativa. Nos últimos anos, diferentes indivíduos e organizações tentaram barrar o debate sobre o tema, inicialmente na briga pela sua exclusão do Plano Nacional de Educação (PNE), assim como dos planos estaduais e municipais. Em seguida, diversos projetos de lei começaram a pipocar Brasil afora para tentar criar dispositivos que impedissem professores de discutir questões de gênero em suas aulas.

No cerne da discussão está o fato de que as questões de gênero constituem uma ideologia. Será que é isso mesmo?

Em uma das muitas concepções da palavra, ideologia é tida como um conjunto de ideias ou convicções que, em determinados contextos, pautam a maneira como as pessoas se comportam no dia a dia, quase como uma espécie de força invisível. "No sentido utilizado ao falar em uma suposta 'ideologia de gênero', tenta-se dar a entender que se trata de um dogma, mas na verdade há estudos e pesquisas feitos há décadas que colocam esses estudos no patamar de ciência", afirma Maria Cristina Cavaleiro, professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

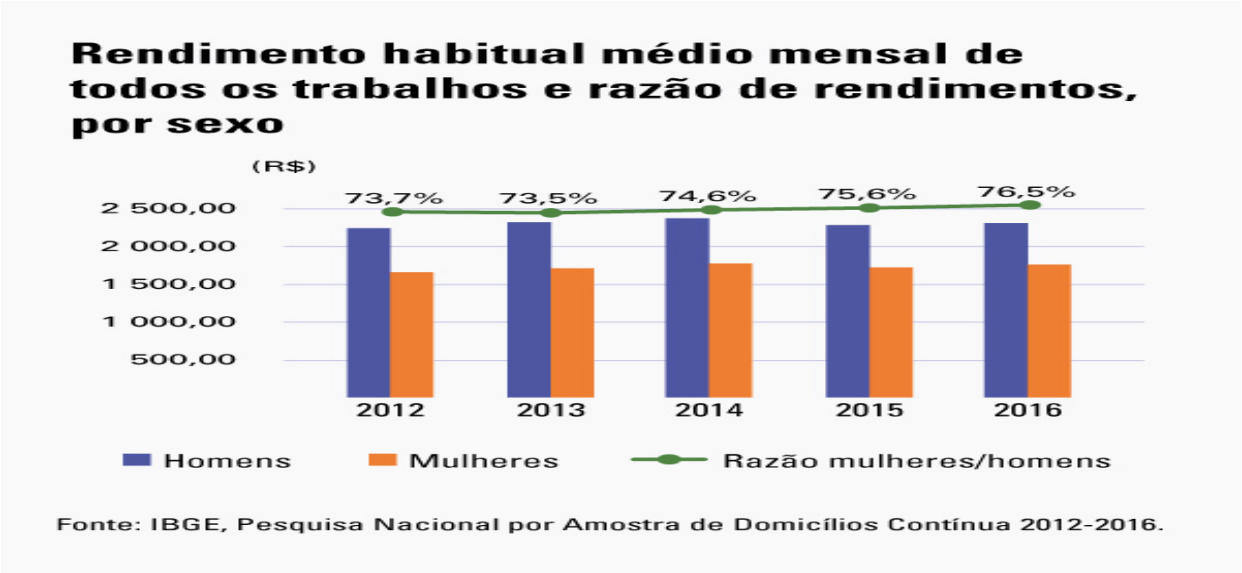
Os estudos de gênero partem de uma constatação fundamental: a de que todas as pessoas possuem os mesmos direitos. Essa afirmação aparece na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos". Ela é reforçada em diversos outros documentos e leis, como a Convenção Americana sobre o Direitos Humanos e a Constituição Federal brasileira, que diz em seu quinto artigo: "Todos são iguais perante a lei". Em todos esses textos, a ideia que os embasa é a de que – para além das diferenças biológicas que definem sua cor de pele, seu sexo, sua estatura, suas

características físicas, sensoriais ou intelectuais – todos deveriam ter os mesmos direitos assegurados.

Iguais, mas nem tanto

Os movimentos sociais nascem da constatação de que as histórias das sociedades causaram distorções nesse direito a igualdade e que agora é necessário corrigi-las. Ao falar de gênero, essas distorções se dão, sobretudo, nos direitos e no respeito a homens e a mulheres – cis e transexuais. Parte das pesquisas realizadas por universidades e institutos de pesquisa observa como o gênero pode influenciar em diferentes aspectos da vida cotidiana: na renda, na expectativa de vida, no cotidiano do trabalho, andando na rua, na saúde mental e assim por diante. "O conceito de gênero é, na verdade, um referencial teórico importante que pauta pesquisas em todas as áreas do conhecimento", afirma Mooni Moallem, professora da Universidade da Califórnia em Berkeley, nos Estados Unidos. Boa parte das diferenças podem ser atestada por números. No mundo do trabalho, por exemplo, é fato conhecido que elas ganham menos e assumem menos cargos de liderança. Veja os dados abaixo:

20,9 é o número de horas trabalhadas semanalmente pelas mulheres em tarefas domésticas e do cuidado de pessoas. Os homens dedicam, em média, 10,8 horas.



Além do mundo do trabalho, a esfera pública também tem impactos grandes. Segundo dados do Datafolha, 29% das mulheres já foram assediadas na rua. E o Ministério da Saúde também mostra que elas são, na infância, um alvo muito mais comum da violência sexual: de todos os casos reportados ao SUS com crianças de até 5 anos de idade, 74,2% aconteceram com meninas.

Na Educação, há diferenciações também. Um relatório da Unesco mostra que meninas e meninos ainda enfrentam diferenças nas provas de diferentes disciplinas. Elas se saem melhor em leitura e eles, em Matemática. Pesquisas apontam que as diferenças não se dão por algo natural, mas porque os meninos são mais

encorajados a trabalhar com conhecimentos relacionados às ciências exatas. "As expectativas e os estereótipos que os professores carregam têm um papel importante e muitas vezes são transmitidos aos alunos sem que eles percebam", destacou a pesquisadora alemã Bettina Hannover, em entrevista a NOVA ESCOLA.

Em sala de aula, a igualdade em prática

Pesquisadores e movimentos sociais se articulam para tentar encontrar saídas para diminuir essas distorções no direito à igualdade. Por isso, atuam em diversos campos, como a política e a Educação. "A escola e a sociedade ensinam – ainda que não explicitamente – diversas coisas sobre gênero, desde o nascimento da criança. O que podemos fazer na escola é propor reflexões sobre esse tema, com base no conhecimento científico", afirma Maria Cristina.

Na escola, há diversas propostas e orientações para garantir a igualdade. A ideia é que meninos e meninas possam, igualmente, aprender tudo o que está previsto pelo currículo, adquiram competências socioemocionais fundamentais para a vida em uma sociedade que também preza pela igualdade e possam considerar diversas carreiras para o seu futuro.

Também é importante que essas desigualdades enfrentadas na sociedade hoje sejam discutidas, para que todos possam compreendê-las e pensar como podem combatê-las também fora do ambiente escolar.

Por fim, vale ressaltar que os diversos estudos que embasam as teorias sobre gênero estão – como toda ciência – em constante discussão. "O papel da Educação é colocar esse conhecimento em cheque, discutir, debater. Nunca os debates devem sair com uma verdade absoluta, que é o quem é contra as discussões de gênero defende", afirma Maria Cristina Cavaleiro.

Fonte:
https://novaescola.org.br/conteudo/12698/existe-ideologia-de-genero-na-educacao

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADE NA EJA

MEC RETIRA 'IDENTIDADE DE GÊNERO' E 'ORIENTAÇÃO SEXUAL' DA BNCC

O MEC (Ministério da Educação) retirou as expressões **"identidade de gênero"** e **"orientação sexual"** da nova versão da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que estabelece as dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica em escolas públicas e privadas do país.
A exclusão dos termos apareceu no texto divulgado na tarde da última quinta-feira, dia 6, no site oficial da base. Depois da alteração, ao menos três trechos da proposta final da base deixaram de pontuar a necessidade de respeito à "identidade de gênero" e "orientação sexual".

Ministro da Educação, Mendonça Filho, entrega ao presidente do CNE, Eduardo Deschamps, o texto da Base Comum Curricular
O primeiro trecho alterado está no capítulo que fala sobre a importância da base para que o país tenha "equidade" e "igualdade" no ensino, página 11. Confira abaixo:
Como era

- "A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, **identidade de gênero**, **orientação sexual** ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender."

Como ficou

- "A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender."

Outra mudança ocorreu na parte que cita as competências que devem ser trabalhadas no ensino fundamental:

Como era

- "Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, **orientação sexual**, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa

ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.”

Como ficou

- “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.”

Na unidade temática “Vida e evolução”, especificamente no eixo “Vida e sexualidade”, previsto para o ensino de ciências do 8º ano do ensino fundamental, retiraram mais uma expressão:

Como era

- “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de sexo, de **identidade de gênero** e de **orientação sexual**”.

Como ficou

- “Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética) e a necessidade de respeitar, valorizar e acolher a diversidade de indivíduos, sem preconceitos baseados nas diferenças de gênero”.

De acordo com a Folha de S.Paulo, o Ministério da Educação afirmou que o documento “passou por ajustes finais de editoração/redação que identificaram redundâncias”.

A pasta também respondeu que a nova versão “preserva e garante como pressupostos o respeito, abertura à pluralidade, a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, identidades, contra preconceito de origem, etnia, gênero, convicção religiosa ou de qualquer natureza e a promoção dos direitos humanos”.

O documento, que foi entregue oficialmente ao CNE (Conselho Nacional de Educação), ainda pode sofrer mudanças. A CNE deve avaliar a versão final da base. Depois o presidente Michel Temer deve sancionar a reforma do ensino médio (ainda não incluída) e o MEC encaminhará a base (do ensino médio) ao CNE.

A previsão é de que em **2018** inicie o treinamento de professores para implementar a base. Em 2019 o documento começa a valer. Com informações da Folha de S.Paulo.

Fonte:
https://catracalivre.com.br/educacao/mec-retira-identidade-de-genero-e-orientacao-sexual-da-bncc/

PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADE NA EJA

SABERES LOCALIZADOS: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial

Donna Haraway

"Quem não teria crescido torto?"

A pesquisa feminista acadêmica e ativista tentou repetidas vezes responder à questão sobre o que nós queremos dizer com o termo, intrigante e inescapável, "objetividade". Temos gasto muita tinta tóxica e árvores transformadas em papel para difamar o que eles queriam dizer com o termo e como isso nos machuca. O "eles" imaginado constitui uma espécie de conspiração invisível de cientistas e filósofos masculinistas, dotados de bolsas de pesquisa e de laboratórios; o "nós" imaginado são os outros corporificados, a quem não se permite não ter um corpo, um ponto de vista finito e, portanto, um viés desqualificador e poluidor em qualquer discussão relevante, fora de nossos pequenos círculos, nos quais uma revista de circulação de "massa" pode alcançar alguns milhares de leitores, em sua maioria com ódio da ciência.

Nessas visões tentadoras, nenhuma perspectiva interna é privilegiada, já que todas as fronteiras internas-externas do conhecimento são teorizadas como movimentos de poder, não movimentos em direção à verdade. Portanto, da perspectiva extremista dos construcionistas sociais, porque deveríamos ficar acuados pelas descrições dos cientistas sobre sua atividade e seus feitos?

Os adeptos da construção social deixam claro que as ideologias oficiais sobre a objetividade e o método científico são péssimos guias, particularmente no que diz respeito a como o conhecimento científico é realmente fabricado. Quanto ao resto de nós, há uma relação muito frouxa entre o que os cientistas acreditam ou dizem acreditar e o que eles realmente fazem.

Quem não teria crescido torto? Gênero, raça, até o próprio mundo - tudo parece apenas o efeito da distorção da velocidade no jogo dos significantes num campo de forças cósmico. Todas as verdades tornam-se efeitos distorcidos da velocidade num espaço hiper-real de simulações. Mas não podemos nos permitir esses jogos específicos com as palavras - os projetos de criação de conhecimento confiável a respeito do mundo "natural" não podem ser entregues ao gênero paranóico ou cínico da ficção científica. Quem tem interesses políticos não pode permitir que o construcionismo social se desintegre nas emanações radiantes do cinismo.

Deste ponto de vista, a ciência - o jogo real, aquele que devemos jogar - é retórica, é a convicção de atores sociais relevantes de que o conhecimento fabricado por alguém é um caminho para uma forma desejada de poder bem objetivo.

A estabilização e o armazenamento desse texto da natureza humana prometem custar mais do que a sua escrita. Esta é uma visão aterrorizante da relação entre o corpo e a linguagem para aqueles de nós que ainda gostariam de falar a respeito da realidade com mais confiança do que a que atribuímos à discussão da direita cristã a respeito da volta de Jesus e a salvação deles em meio à destruição final do mundo. Gostaríamos de pensar que nossos apelos a mundos reais são mais do que uma desesperada tentativa de escapar ao cinismo ou um ato de fé como o de qualquer outro culto, não importa quanto espaço generosamente concedamos a todas as ricas e sempre historicamente específicas mediações através das quais nós e todos os outros devamos conhecer o mundo.

Desmascaramos as doutrinas de objetividade porque elas ameaçavam nosso nascente sentimento de subjetividade e atuação histórica coletiva e nossas versões "corporificadas" da verdade, e acabamos por ter mais uma desculpa para não aprendermos nada da Física pós Newton e mais uma razão para parar com a velha prática feminista de autoajuda de consertar nossos carros.

Precisamos do poder das teorias críticas modernas sobre como significados e corpos são construídos, não para negar significados e corpos, mas para viver em significados e corpos que tenham a possibilidade de um futuro. As ciências naturais, sociais e humanas sempre estiveram implicadas em esperanças como essas. A ciência sempre teve a ver com a busca de tradução, convertibilidade, mobilidade de significados e universalidade - o que chamo de reducionismo quando uma linguagem (adivinhe de quem) é imposta como o parâmetro para todas as traduções e conversões.

A persistência da visão

Gostaria de continuar apoiando-me metaforicamente num sistema sensorial muito difamado no discurso feminista: a visão. A visão pode ser útil para evitar oposições binárias. Gostaria de insistir na natureza corpórea de toda visão e assim resgatar o sistema sensorial que tem sido utilizado para significar um salto para fora do corpo marcado, para um olhar conquistador que não vem de lugar nenhum. Este é o olhar que inscreve miticamente todos os corpos marcados, que possibilita à categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação. Este olhar significa as posições não marcadas de Homem e Branco, uma das várias tonalidades desagradáveis que a palavra objetividade tem para os ouvidos feministas nas sociedades científicas e tecnológicas, pós-industriais, militarizadas, racistas e dominadas pelos homens, isto é, aqui, na barriga do monstro, nos Estados Unidos no final dos anos 80.

Os olhos têm sido usados para significar uma habilidade perversa - esmerilhada à perfeição na história da ciência vinculada ao militarismo, ao capitalismo, ao colonialismo e à supremacia masculina - de distanciar o sujeito cognoscente de todos e de tudo no interesse do poder desmesurado.

Quero uma escrita feminista do corpo que enfatize metaforicamente a visão outra vez, porque precisamos resgatar este sentido para encontrar nosso caminho através

de todos os truques e poderes visualizadores das ciências e tecnologias modernas que transformaram os debates sobre a objetividade. Precisamos aprender em nossos corpos, dotados das cores e da visão estereoscópica dos primatas, como vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos, nas dimensões do espaço mental e físico que mal sabemos como nomear

(...) este texto é um argumento a favor do conhecimento situado e corporificado e contra várias formas de postulados de conhecimento não localizáveis e, portanto, irresponsáveis. Irresponsável significa incapaz de ser chamado a prestar contas. Há grande valor em definir a possibilidade de ver a partir da periferia e dos abismos.

Não há maneira de "estar" simultaneamente em todas, ou inteiramente em uma, das posições privilegiadas (subjugadas) estruturadas por gênero, raça, nação e classe. E esta é uma lista resumida das posições críticas. A procura por uma tal posição "inteira" e total é a procura pelo objeto perfeito, fetichizado, da história oposicional, que às vezes aparece na teoria feminista como a essencializada Mulher do Terceiro Mundo (Mohanty, 198413).

Estou argumentando a favor de políticas e epistemologias de alocação, posicionamento e situação nas quais parcialidade e não universalidade é a condição de ser ouvido nas propostas a fazer de conhecimento racional. São propostas a respeito da vida das pessoas; a visão desde um corpo, sempre um corpo complexo, contraditório, estruturante e estruturado, versus a visão de cima, de lugar nenhum, do simplismo.

Objetivos como atores: o aparato da produção corporal

A natureza é apenas a matéria-prima da cultura, apropriada, conservada, escravizada, exaltada ou de outras maneiras tornada flexível para ser utilizada pela cultura na lógica do colonialismo capitalista. De modo análogo, o sexo é apenas a matéria do ato de gênero; a lógica da produção parece inescapável nas tradições dos binarismos ocidentais. Essa lógica narrativa analítica e histórica explica meu nervosismo a respeito da distinção sexo/gênero na história recente da teoria feminista. O sexo é "recuperado" para ser reapresentado como gênero, que "nós" podemos controlar. Parece impossível evitar a cilada da lógica apropriacionista de dominação, inscrita no par binário natureza/cultura e na linhagem que ela gerou, incluindo a distinção sexo/gênero.

Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno, ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento "objetivo"

De fato, levar em conta a agência dos "objetos" estudados é a única maneira de evitar erros grosseiros e conhecimentos equivocados de vários tipos nessas ciências.

O corpo, o objeto do discurso biológico, torna-se ele próprio um ser muito atraente. Os postulados do determinismo biológico jamais serão os mesmos. Quando o "sexo"

feminino foi tão completamente re-teorizado e revisualizado a ponto de emergir como praticamente indistinguível da "mente", algo importante ocorreu com as categorias da biologia. A fêmea biológica que povoa as explicações correntes do comportamento biológico quase não tem mais características passivas. Ela é estruturante e ativa em todos os aspectos; o corpo é um "agente", não um recurso. A diferença é biologicamente teorizada como situacional, não intrínseca, em todos os níveis, dos genes aos padrões de coleta de alimentos, alterando assim fundamentalmente a política biológica do corpo.

Objetividade não diz respeito a des-engajamento, trata de um estruturar mútuo e comumente desigual, trata-se de assumir riscos num mundo no qual "nós" somos permanentemente mortais, isto é, não detemos o controle "final". Por último, não temos ideias claras e precisas. Os vários corpos biológicos em competição emergem na interseção da pesquisa e dos textos biológicos, das práticas médicas e outras práticas de negócios, e da tecnologia - como as tecnologias de visualização convocadas como metáforas neste texto. Mas os afins das alegres linguagens que ativamente se entrelaçam na produção de valor literário - o coiote e as encarnações proteicas do mundo como agentes e atores espirituosos - também são convidados deste nódulo de interseção.

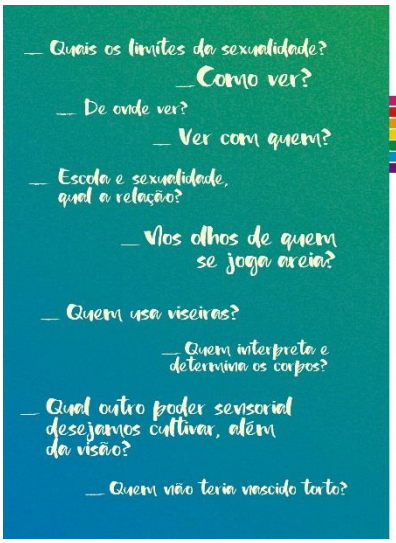
REFERÊNCIA

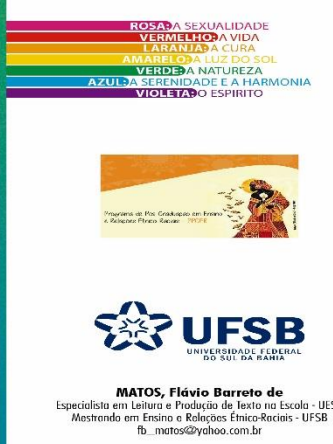
HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu** (5) 1995: p. 04-41

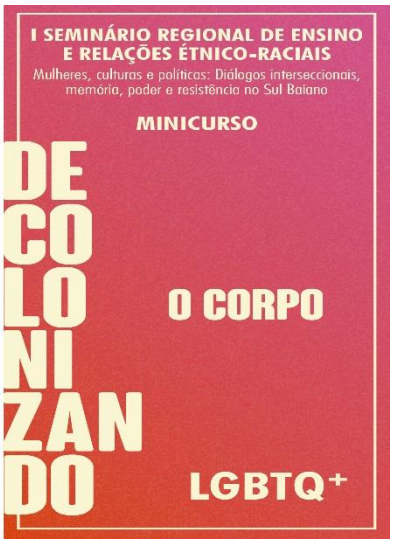
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADE NA EJA

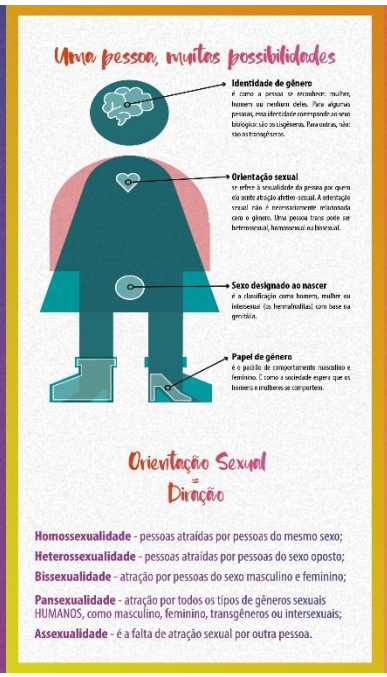
OFICINA DECOLONIZANDO O CORPO LGBTQI+













PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

GÊNERO, SEXUALIDADES E INTERSECCIONALIDADE NA EJA

SISTEMATIZAÇÃO DAS OFICINAS

EU, NÓS e ELAS – IDENTIDADES INTERSECCIONALIZADAS NA EJA

Segundo Hall (2006), há três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira é denominada identidade do sujeito do Iluminismo, que expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Assim, entende-se o sujeito como portador de um núcleo interior que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica. Já a segunda, a identidade do sujeito sociológico, considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Nessa visão, que se transformou na concepção clássica de sujeito na Sociologia, o sujeito se constitui na interação com a sociedade, em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Ainda permanece o núcleo interior, mas este é constituído pelo social, ao mesmo tempo em que o constitui. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo. Por último, apresenta a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. A visão de sujeito assume contornos históricos e não biológicos, e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são, via de regra, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas. Frente à multiplicidade de significações e representações sobre o que é o homem na pós-modernidade, o sujeito se confronta com inúmeras e cambiantes identidades, possíveis de se identificar, mas sempre de forma temporária. Logo, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas. Apesar desta visão de sujeito soar como perturbadora, visto seu caráter de incerteza e imprevisibilidade resultante do deslocamento constante, segundo Hall (2006), ela tem características positivas, pois se, de um lado, desestabiliza identidades estáveis do passado, de outro, abre-se a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos

Referência: http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/04.pdf

OBJETIVOS

Geral

Transformar o processo ensino aprendizagem em práticas identitárias de resistência e enfrentamentos, através do reconhecimento de si, potencializando o lado positivo das identidades étnicas e de gênero e decolonizando a história contada sob a ótica do poder hegemônico.

Específicos

- Fazer com que os alunos compreendam as relações de poder entre os grupos dominantes e os grupos subalternos;
- Reconhecer quais são as formas de preconceito;
- Refletir sobre as mediadas de combate a descriminalização e o preconceito.

METODOLOGIA

1. **Reconhecimento de si.**

Quais são os fatores que o determinam? Quem determina? Como se reconhecem? O que minha prática docente contribui para esse reconhecimento? Quais interseccionalidades constituem o sujeito? Como os alunxs veem os corpos negros, indígenas e LGBTQI+? Quais relações da identidade delxs estão ligadxs aos fatores de opressão? O que ser negro/negra, índio/índia? Quais os fatores de opressão são mais perceptíveis na sociedade contra as minorias?

- O aluno e a aluna entenderá a complexidade envolvida na multiplicidade de aspectos que confirmam sua identidade.

Sugestão: curtas, vídeos diversos, dados estatísticos, pesquisas, leitura, etc.

2. **Enfrentamentos e resistências...**

Quais foram as conquista das minorias (mulheres, negros e negras, índios e índias e pessoas LGBTQI+ na atualidade? Quais as pessoas que se destacaram? Quais as ideologias de cada movimento?

- Incentivar em nossxs alunxs novos conhecimentos, novas posturas, novos engajamentos, autocrítica e autoreconhecimento.

PROPOSTAS METODOLÓGICAS - OFICINAS

1. Quadro de identificação.

Nessa atividade xs professorxs irão desenvolver a atividade em grupo. Xs alunxs deverão através de um quadro comparativo descrever o que é ser HOMEM/MULHER/CORPO DEVIANTE.

2. Colha de retalhos

As alunxs irão descrevê-los através de pedaços de retalhos. O mediador/a irá dar os comandos e no final irá construir com a turma uma grande colcha. O importante dessa dinâmica é mostrá-los como nossas vidas estão interligadas e diversos aspectos, seja pela etnia, pelas formas de opressão, de ideologias, etc.

3. Produção de um vídeo - descontruindo Mitos

- Nessa atividade o mediador/a irá produzir com os alunxs um pequeno vídeo com em que os discentes expressem através das suas experiências o que para ele representa ser HOMEM e o que ser MULHER.
- Como eles veem o corpo LGBTQI+?

4. Literatura de cordel

Nessa atividade o docente irá construir a partir dos conteúdos e informações levantadas em sala de aula textos que tratem da temática IDENTIDADES.

5. Quadro estatístico

Elaboração de gráficos com os dados de violência contra a mulher e LGBTQI+. Nessa atividade os docentes pedirá que os discentes pesquisem nos setores públicos as informações para confecção dos gráficos. Como também deverá instruí-los a pesquisarem esses índices de violência nos Estados e no País.

DA EXECUÇÃO...



Foto 1 – Mesa redonda: Gênero, sexualidade e interseccionalidade na EJA



Foto 2 – Dinâmica de reconhecimento das alunas e alunos da EJA



Foto 3 – Estudo sobre das Legislações



Foto 4 – Oficina: Decolonizando o corpo LGBTQI+



Foto 5 – Oficina: Perfil das alunas e alunos da EJA



Foto 6 – Oficina: Perfil das alunas e alunos da EJA