

CURRÍCULO E DIFERENÇA: dialogando com sujeitos e suas experiências na educação básica

George Souza de Melo

Resumo

Neste trabalho, apresentamos alguns resultados de pesquisa que expressam como experiências de estudantes e professores, em interpelações contínuas com a produção curricular, favorecem processos de subjetivação abertos à diferença. A partir de diálogos construídos por meio de articulação crítica entre elementos metodológicos de entrevistas narrativas e exploratórias, o estudo foi realizado com sujeitos que passaram por trajetórias escolares em um contexto local da cidade do Recife, em Pernambuco. Os resultados obtidos sugerem como engajamentos coletivos se tornam potentes na produção cultural de currículos em cada contexto educativo, sobretudo quando marcados pela provocação normativa com relação a gênero e sexualidade. Ancorado em abordagens pós-estruturalistas sobre discurso e diferença, este trabalho tenta apresentar respostas às demandas contemporâneas da diferença na composição tanto curricular quanto de espaços e sociabilidades que podem servir para ensejar políticas, práticas e metodologias da educação. Para isso, dialoga com sujeitos que produzem currículo a partir da diferença na educação básica, levando em consideração suas realidades locais.

Palavras-chave: currículo; diferença; subjetivação; gênero e sexualidade.

CURRICULUM AND DIFFERENCE: dialoguing with subjects and their experiences in basic education

Abstract

In this paper, we present some research findings that account for how the experiences of students and teachers, in ongoing interpellation with curricular production, foster processes of subjectivation open to difference. Drawing on dialogues constructed through a critical articulation of methodological components of narrative and exploratory interviews, this study was conducted with participants who underwent educational trajectories within a localized context in Recife, Pernambuco. The findings suggest how collective engagements become potent in the cultural production of curricula within each educational context, particularly when marked by normative contestation regarding gender and sexuality. Anchored in post-structuralist approaches to discourse and difference, this study seeks to offer responses to contemporary demands of difference in the constitution of both curricula and spaces and forms of sociability that may foster educational policies, practices, and methodologies. To this end, it engages in dialogue with participants who produce curricula from the standpoint of difference in basic education, taking into account their local realities.

Keywords: curriculum; difference; subjectivation; gender and sexuality.

CURRÍCULO Y DIFERENCIA: dialogando con los sujetos y sus experiencias en la educación básica

Resumen

En este artículo presentamos algunos resultados de investigación que dan cuenta de cómo las experiencias de estudiantes y docentes, en interpelación constante con la producción curricular, favorecen procesos de subjetivación abiertos a la diferencia. A partir de diálogos desarrollados mediante una articulación crítica de

componentes metodológicos de entrevistas narrativas y exploratorias, este estudio se llevó a cabo con participantes que atravesaron trayectorias educativas en un contexto local de Recife, Pernambuco. Los hallazgos sugieren cómo los involucramientos colectivos se vuelven potentes en la producción cultural del currículo en cada contexto educativo, particularmente cuando están marcados por la contestación normativa en torno al género y la sexualidad. Anclado en enfoques posestructuralistas sobre el discurso y la diferencia, este estudio busca ofrecer respuestas a las demandas contemporáneas de la diferencia en la configuración tanto del currículo como de los espacios y formas de sociabilidad que pueden fomentar políticas, prácticas y metodologías educativas. Para ello, dialoga con participantes que producen currículo desde la perspectiva de la diferencia en la educación básica, considerando sus realidades locales.

Palabras clave: currículo; diferencia; subjetivación; género y sexualidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo é construído a partir dos resultados de uma pesquisa (Melo, 2020) realizada há poucos anos. Por meio desse trabalho, pretendeu-se articular experiências escolares de um contexto local da cidade do Recife, em Pernambuco, com discussões teóricas que versam sobre currículo, sob uma abordagem pós-estruturalista do discurso, considerando seus atravessamentos pelos marcadores sociais da diferença de gênero e sexualidade¹. Nessa investigação, procuramos, fundamentalmente, tratar da produção de identidades e diferenças relacionadas a gênero e sexualidade presente em trajetórias escolares de estudantes durante a educação básica. Essa mirada específica de pesquisa que estabelecemos intenta compreender como as relações subjetivas se constituem a partir desses marcadores sociais da diferença, evidenciando suas possíveis (in)conformações em relação aos repertórios de performance que lhes são designados pela sociabilidade. A partir disso, pensamos sobre as condições discursivas que possibilitaram (e possibilitam), mesmo que não intencionalmente, que o imprevisível de gênero e sexualidade (já que há uma certa regularidade normativa quanto a isso no social) fosse/seja performatizado em trajetórias escolares de estudantes.

Essa pesquisa foi conduzida através de diálogos com sujeitos discentes e docentes do ensino médio. Nela, analisou-se como se tornam possíveis as relações interpessoais e quais são as (in)conformações e consequências para e nas trajetórias de estudantes que vivenciaram experiências do diferir das normas de gênero e sexualidade no próprio espaço-tempo do currículo. Desse modo, ratifica-se a própria produção do currículo também por meio da sua relação com as subjetividades que experimentam e compõem o ambiente educativo. Se entendemos que “[...] existem normas sexuais e de gênero que condicionam quem vai ser reconhecível e ‘legível’ e quem não vai” (Butler, 2018, p. 45), então podemos compreender que esse tipo de pesquisa busca demonstrar como os “ilegíveis” se constituem naquele espaço-tempo do currículo. Procura também mostrar como eles desenvolvem formas de se tornar legíveis uns para os outros e como essa exposição comum pode ajudar a entender o quanto há de agenciamento do novo em suas performances específicas – tanto com relação ao desenvolvimento de si mesmos quanto à composição coletiva da prática curricular.

Performatividade (de gênero) é um conceito basilar no desenvolvimento deste trabalho analítico. Partindo de contribuições centrais de Judith Butler (2013; 2017; 2021) sobre o tema, tal conceito ajuda na compreensão da temporalidade constitutiva dos corpos e dos gêneros que, conseqüentemente, se envolvem em assunções subjetivas. Através de interpelações sociais que se efetivam em atos, gestos e palavras, por exemplo, os signos dos corpos são (re)negociados constantemente, de modo a constituir planos de inteligibilidade para o social.

¹ A pesquisa foi realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são *performativos*, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como uma essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público, da regulação da fantasia pela política de superfície do corpo, do controle da fronteira do gênero que diferencia interno de externo e, assim, institui a *integridade* do sujeito (Butler, 2013, p. 194-195, grifos no original).

Performatizar, portanto, além de ser básico na vida social de qualquer subjetivação, é também disputar legibilidade do que se constitui constantemente enquanto realidade, inclusive no campo educativo e curricular. Disputar a legibilidade social, no caso das experiências pesquisadas aqui, por um lado, significa negociar estratégias de experimentar o espaço curricular a partir da sua própria realidade e considerando suas necessidades, saberes e descobertas. Por outro, nos faz prestar atenção nessas demandas específicas de diferença que se apresentam e que, de certa forma, respondem a um contexto maior, em que a normatividade da educação e do currículo é disputada a partir da negociação de políticas que buscam traçar a inteligibilidade do campo educacional e curricular e seus modos de subjetivação. Isso não ocorre necessariamente de maneira plural e democrática com relação aos diversos tipos de experimentação de gênero e sexualidade. Pelo contrário, acontece a partir da reiteração de uma normatividade hegemônica heterossexual.

Basta considerar, nesse sentido, o movimento empírico para além das vivências escolares, que tenta determinar, a partir de espaços expressamente burocráticos da política institucional, como deve ser entendido o processo educativo como um todo e quais serão suas práticas e sujeitos aceitáveis. Essa dinâmica se produz no cenário político-institucional recente do país em consonância com a sua pulverização pela sociedade, por meio de grupos neoconservadores e autoritários que capitaneiam um pânico social sobre a educação e forçam esse discurso para que seja legitimado pelas esferas legislativas e executivas do Estado. É significativo, por isso, que vários embates tenham sido (e continuam sendo) travados até mesmo em relação ao termo *gênero* e à sua permanência nos textos oficiais que baseiam políticas públicas e formas de se fazer educação no Brasil.

Um movimento constituído de investidas neoconservadoras e contrárias à discussão sobre gênero no espaço público brasileiro que fez com que, por exemplo, na última década, várias políticas educacionais e curriculares fossem alvo de disputas. O Plano Nacional de Educação 2014-2025 foi aprovado pelo Congresso Nacional, em 2014, após várias reações autoritárias, sem referência ao tema da identidade de gênero. De modo semelhante, o próprio Ministério da Educação (MEC), num ato repentino e desconfiável, alterou várias referências necessárias sobre gênero e sexualidade do texto da Base Nacional Comum Curricular, que foi entregue ao Conselho Nacional da Educação e homologada pelo MEC em dezembro de 2018. Esse documento foi produzido a partir da articulação de demandas de agentes públicos e privados – entre eles, as fundações Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna, Lemann, Instituto Natura e a Organização Todos pela Educação – que tentam centralizar as decisões curriculares através da definição e regulação do que denominam de “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento”

(Brasil, 2018, p. 7). Isso se torna, na verdade, nada mais do que um artefato discursivo que disputa o território contingente da política educacional, no esforço de constituir uma identidade (estabilidade normativa) para a educação básica, conforme apontado por alguns estudos (Lopes, 2015; Macedo, 2014; Frangella; Dias, 2018). Entre outros aspectos, é uma ação que exclui a consideração analítica de gênero e sexualidade para a compreensão das realidades educacionais do país e, conseqüentemente, pode afetar direta e/ou indiretamente as experiências subjetivas que delas fazem parte.

Dado tudo o que está em jogo na disputa do campo educacional, analisar experiências de estudantes e docentes a partir, especificamente, das marcações de gênero e sexualidade – determinantes nos posicionamentos de identidades e diferenças – ratifica, portanto, o evidente caráter político desses conceitos e o quanto eles são importantes para o entendimento dos processos de subjetivação. Isso evidencia o quanto essa relação de retroalimentação local entre subjetivação e educação produz currículo e sujeitos simultaneamente, por meio do reconhecimento e encorajamento da criação de outros saberes que organicamente atravessam aquele espaço escolar, muitas vezes a despeito até do que se propõe no âmbito das políticas públicas. Pensar, então, na dinâmica performativa que as diferenças sexuais e de gênero efetuam no âmbito discursivo do currículo é um esforço de apresentar respostas que fazemos, desde as realidades locais, às demandas contemporâneas da diferença. Trata-se também de refletir sobre a composição curricular e sobre os espaços e sociabilidades que podem servir para ensejar políticas, práticas e metodologias da educação.

CURRÍCULO, DIFERENÇA E SUBJETIVAÇÃO

Antes de passarmos para a seção que trata dos diálogos com os sujeitos da pesquisa, é importante explanarmos brevemente de que modo estamos tomando as ideias de currículo, diferença e subjetivação que acompanham tanto a constituição quanto a análise desta pesquisa. Desse modo, vale pontuar que, neste trabalho, apostamos no currículo enquanto uma prática discursiva, em que conhecimento e cultura não são estruturados apenas por sentidos e significados fixos para a composição curricular, mas também estão sempre em reformulação. Isso, sobretudo porque, para pensarmos o funcionamento das ações políticas e sociais na construção das realidades, partimos de uma abordagem pós-estruturalista do discurso enquanto unidade de significação e sistema de regras de produção de sentido (Laclau, 1995). De modo que também o currículo pode ser tomado como um espaço privilegiado de produção de sentidos, em que são negociadas constantemente as possibilidades de tradução de qualquer coisa. Assim, entende-se, conforme sugere Macedo (2006; 2012), que o espaço-tempo curricular pode ser vivido de múltiplas formas através de tradições culturais que são frequentemente negociadas, e que, por meio de atos criativos, os sujeitos emergem sob o risco do imprevisto da alteridade.

Dessa forma, saímos daquela já corrente ideia de currículo, muitas vezes como sinônimo de programa, guia, grade, manual, ou seja, o *dentro* da escola, como já apontado; e passamos a tomá-lo a partir de suas híbridas dimensões de fronteira, que chamamos na pesquisa de *dentro-fora* e *fora-dentro* curricular. Esse jogo de perspectivas espaciais nos permite captar o quanto o currículo pode ser entendido naquele *dentro* já tão comumente compreendido, sem se esgotar nele. Ele escapa por outras vias, tornando a educação muito mais próxima do processo de subjetivação do que costumamos considerar. Assim, toma-se o currículo como o *dentro-fora* e o *fora-dentro* do que comumente se considera em relação ao currículo escolar, topocentrado na escola e seus afins (políticas de educação e curriculares; produção de materiais didáticos; atividades “extra-

curriculares” etc.). Alarga-se sua noção, para que se saiba da importância de ver o que foge desse topocentrismo escolar como fundamental para a subjetivação daqueles estudantes e da produção de sua vivência estudantil.

O currículo também é um *dentro-fora* e *fora-dentro* desde uma perspectiva subjetiva, abandonando a ideia de que é apenas uma força externa que age sobre o sujeito, considerando até mesmo que, porventura, essa ação sofra também o efeito de (re)ação do próprio sujeito. Porém, é um *dentro-fora* e *fora-dentro* atado, dentre o qual surge o próprio sujeito. Daí a importância de observar que os processos de subjetivação são próprios da dinâmica dessa performatividade corporal e curricular/educativa, atravessada pelos mais variados marcadores sociais da diferença, como os de gênero e sexualidade, elencados como prioritários para esta pesquisa. Tais investimentos discursivos dão suporte às nossas ações, e por vezes as sustentam, ao mesmo tempo em que nos atrelam fundamentalmente a interpelações que não necessariamente escolhemos – como indicado por Butler (2017; 2021), num processo ambivalente entre a subordinação ao poder e à assunção subjetiva. Constituímo-nos, assim, sujeitos a partir de negociações de sentido sobre a vida, que produzem roteiros performáticos variados, também estes, desde que nascemos, assinalados com marcações e expectativas que fazem parte de uma sociabilidade hegemonicamente estabilizada.

Em nossa investigação, o gênero e a sexualidade são selecionados como marcadores sociais que movem as articulações de significado e que têm o poder de produzir aquilo que Butler (2015; 2018) chama de “reconhecibilidade” e/ou “condições de possibilidade de aparecer”, as quais atravessam o campo de representação social hegemônica e determinam os parâmetros que legitimam, ou não, as experiências de identificação social. Essas identificações podem tanto confirmar as normas de representação quanto subvertê-las, gerando aqueles que são percebidos como fora da norma ou simplesmente desviantes dela. Muito antes de nascermos, já somos moldados pelas normas de gênero e sexualidade estabelecidas em diferentes contextos. Esse processo normativo define como deveremos conduzir nossas vidas no mundo, influenciando a forma como manifestamos nossos desejos e buscamos o prazer. Nascemos já imersos num vasto repertório de sexualidade e gênero, composto por representações que buscam estabilizar-se através de performances que produzimos ao longo da vida. Esse repertório se torna um caminho predefinido, além de um padrão que impõe vigilância sobre nossos corpos, por meio do qual somos continuamente cobrados, mesmo que não o tenhamos escolhido por completo.

Nesse sentido, a reprodução da sexualidade e do gênero é sempre objeto de negociações com o poder. São disputas que interceptam as articulações de sentido (fundantes das representações) e se mobilizam em direção às hegemonias. No entanto, como sabemos que essas articulações nunca conseguem estancar por completo o fluxo de significações, muitas pessoas não se conformam com essa reprodução normativa e efetivamente desafiam esse processo, passando a ensejar outros reconhecimentos. Na verdade, de acordo com Butler (1999), os corpos nunca se conformam exclusivamente às normas de gênero que lhes são impostas, de modo que sempre há espaços de fissura e subversão dessas normas. Posto isso, como a atenção deste trabalho se volta para pensar sobre a viabilização social no ambiente educativo das pessoas consideradas dissidentes, tal compreensão sobre a operação normativa se torna fundamental para entendermos tanto as experiências subjetivas quanto as práticas educativas em torno delas.

DELINEAMENTOS E RESULTADOS DE UMA PESQUISA DIALOGAL

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio de conversas aprofundadas com sujeitos discentes e docentes que fizeram parte do contexto de uma instituição educativa da rede pública do estado de Pernambuco, situada na área central da capital, Recife. A escola oferece algumas modalidades de ensino médio, incluindo formação técnica profissional, educação a distância e o ensino médio integrado em jornada integral – sendo esta a modalidade vivenciada pelos sujeitos escolhidos neste trabalho. A mobilização de suas produções discursivas, a partir de diálogos mais demorados, tornou-se algo estratégico durante o processo de realização da pesquisa. Essa foi a tática mais eficiente para a produção do material de que precisávamos.

Em termos metodológicos, a estratégia básica utilizada neste trabalho, de certa maneira, aproxima-se bastante do que já se conhece convencionalmente como entrevista narrativa. No entanto, algumas limitações conceituais desse método impediram-nos de adotá-lo de maneira radical. Isso nos levou a considerar que o que realizamos se inspira em pontos de uma entrevista narrativa (pois, em alguma medida, as conversas são entrevistas), mas sempre fugindo do modelo clássico. Esse movimento de descolamento de um modelo qualitativo humanista mais convencional, reconhecemos, também é um esforço que acontece de maneira necessária, até mesmo por conta dos pressupostos produzidos pelas análises “pós”. Assim como provoca St. Pierre (2018), essas análises posteriores objetivam acompanhar abordagens teóricas que desafiam pressuposições estruturais demasiadamente fixas para as produções de pesquisa.

Dessa forma, entendo que as conversas transitam por uma perspectiva muito próxima do que seria uma entrevista narrativa: não exatamente pela adoção de um roteiro convencional desse tipo de diálogo, mas mais pela ênfase que foi dada à produção narrativa dos participantes. Além disso, em alguns encontros, estabelecemos algo próximo do que seria uma entrevista exploratória, sobretudo pela intensa troca de interrogações entre os interlocutores (algo que não é previsto em modelos convencionais de entrevista narrativa). Desse modo, esse híbrido de estratégias metodológicas, assumido mesmo como conversas/diálogos, tornou-se a estratégia possível durante o desenvolvimento do processo de pesquisa, a partir da qual pudemos entender as questões que buscávamos. Nessa trajetória, realizamos diálogos com sete ex-alunos que aceitaram participar dessa produção discursiva sobre suas experiências. São todos, de alguma forma, dissidentes das expectativas de gênero e sexualidade. Também nos encontramos com dois professores que foram bastante presentes nessas vivências. Todos estavam sob o acordo de sigilo quanto às suas identidades civis, de modo que optamos por utilizar nomes fictícios ao nos referirmos a eles.

Quando iniciávamos nossos diálogos, tanto os jovens quanto os professores, de maneira quase unânime, partiram de uma consideração sobre a escola que partilhavam: suas características estruturais e a sensação de pertencimento proporcionada, sobretudo, pelo caráter de ocupação em tempo integral daquele espaço. Segundo os relatos, essa concepção, que integra mais humanamente as pessoas ali envolvidas proporciona “[...] olhar para o cara para além de aluno – ele tem um nome, ele é filho, sobrinho, ele tem uma história” (professor Jorge). E isso, na esteira do que já vínhamos conversando a respeito das características diversas de alunos considerados “diferentes” das normas de gênero e sexualidade hegemônicas, deu a entender que aquele humanismo trazido em suas noções de integralidade compreende um significado mais alargado do termo. Assim, é possível alcançar, principalmente, aqueles/as que comumente não são elencados/as dentro de uma certa “normalidade humana”.

A integralização, segundo relatam, transforma, de algum modo, todas as pessoas que ali se envolvem. Como também foi relatado nas conversas com os entrevistados, a questão da

convivência mais intensa com os alunos não passou despercebida pelos professores. Na verdade, segundo eles, essa é uma das características mais fortes da educação integral. De acordo com a matéria de Igor Ruann (2024), publicada no site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, o regime integral do estado conta, atualmente, com 567 escolas de ensino médio que acolhem quase 220 mil estudantes matriculados, resultando na marca de mais de 60% das escolas da rede estadual inseridas nessa modalidade de ensino integral. O Programa de Educação Integral foi instituído no estado de Pernambuco por meio da Lei Complementar n. 125, de 10 de julho de 2008, e, segundo a Lei Complementar n. 485, de 31 de março de 2022, que o atualiza, é composto por jornadas de trabalho em regime integral que vão de 35 a 45 horas-aula distribuídas, de acordo com o funcionamento de cada escola, em cinco dias da semana. Isso, para a experiência dos professores, significa muito, pois ajuda a aproximar todos de forma mais humana, no compartilhamento da maior parte do tempo de suas vidas e na divisão dos mesmos espaços.

Segundo o professor Jorge, essa oportunidade de vida compartilhada o ajuda a não atuar, necessariamente, como se espera ou se imagina de um professor tido como comum: “Na sala de aula comum, eu daria aula e ia embora. Aqui, eu dou aula e vou para o corredor, vou para outra sala, subo, desço escada e encontro com ele [aluno] de novo. Aí, substituo um professor que saiu, vou de novo na sala dele”. Isso lhe dá a oportunidade de perceber aspectos do comportamento dos alunos que, num regime comum de 50 minutos de aula, poderia mais facilmente não perceber. Isso se refere, inclusive, a aspectos e características que podem ser observados ainda que as pessoas envolvidas não tenham, necessariamente, a intenção de mostrar. Essa percepção vai ao encontro, por exemplo, do relato do outro docente, Paulo, que, no final da nossa conversa, nos falou sobre sua interpelação a Alê, um dos nossos entrevistados discentes. Paulo perguntou a ele a respeito de sua possível homossexualidade, o que, segundo o professor e o próprio Alê, era algo que já estava presente. Mas, no decorrer do ensino médio, isso passou de uma não-compreensão para uma reflexão e uma assunção subjetiva mais explícita, tanto na escola quanto entre os familiares do aluno.

Tal interpelação em relação a gênero e sexualidade, apesar de ter resultado em um passo importante para a experiência de Alê, que se sentiu impelido a assumir publicamente uma identidade gay, não deixa de ser algo problemático. Podemos questionar, por exemplo, o que significa interpelar/provocar alguém em relação à sua suposta identidade gay e, mais ainda, com base em que fazemos tal interpelação/provocação. Uma situação como essa nos leva a supor que, certamente, essa identificação do outro como um dissidente em sexo e gênero, por parte do professor – e mesmo quando esse outro-aluno sequer entende direito sua própria expressão –, tem muito a ver com os jogos de representação de sexo e gênero hegemônicos nas experiências culturais desses sujeitos, que passam a disputar, no cotidiano escolar, os padrões de identificação e produção. E isso acontece mesmo em espaços-tempo curriculares tidos como mais plurais e menos violentos normativamente, porque não podemos nos desvencilhar por completo dos padrões normativos, já que estamos sempre naquele jogo entre o normatizar e o diferir, fundamental para a constituição da sociabilidade, mesmo que precária.

O convívio intenso, que faz com que as questões se tornem mais espalhadas e pouco pontuais, pelo que estamos tomando como currículo espaço-tempo de fronteiras (Macedo, 2006), é algo certamente importantíssimo na constituição de experiências carregadas de fluidez e de senso de liberdade em relação ao descobrir-se e ao tornar-se alguém no mundo, conforme relatado nas conversas com praticamente todos os entrevistados. Ou seja, o que pode se tornar algo extremamente exaustivo e estéril pela rotina que vai das 7h30 às 17h, das segundas às sextas-feiras, de todas as semanas, na verdade, naquela realidade, especificamente, naquelas experiências comuns

entre aqueles professores e alunos, se torna, segundo a conversa com os professores, uma oportunidade de “humanização” cada vez menos implicada em preconceitos e violências. Vale ressaltar que essa perspectiva humanizadora relatada em seus discursos, relacionando a educação em regime integral e integrada à humanização, geralmente parece ressoar uma particular ingenuidade que é tributária em grande parte de um certo humanismo moderno com forte acento liberal, o qual reforça a defesa de liberdades individuais sob a consideração de uma escola redentora da humanidade. Seguindo o roteiro de estudos de Castro (2016), as fundamentações filosóficas e históricas para a educação integral são variadas e acompanham a história das perspectivas educativas no mundo, sob uma matriz greco-romana, desde a Antiguidade com, por exemplo, a Paideia grega.

Os possíveis respingos de um panorama conceitual humanista, tal como esse nas falas e concepções dos professores, parecem-nos, de fato, um tanto ingênuos, principalmente porque, no caso das questões que nos interessam aqui, as noções de humano e humanização trazidas a reboque dessa herança moderna se mostram profundamente limitadas no que se refere à consideração das existências dos nossos sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade. Não é demais notar que, por exemplo, tomando perspectivas políticas rousseauianas que despontam como referência para a teoria política e social moderna, mesmo com a variada gama de autores importantes da Idade Moderna, podemos perceber (e já fizemos isso em outro momento) o quanto aquela noção de humano e mundo social é carregada de sexismo (Melo, 2018). Ou seja, há poucas pessoas que cabem nesses limites do que seja considerado o humano, não sendo elas, por exemplo, as mulheres naquela época; mas também podendo ser todas as outras pessoas que hoje entendemos como dissidentes da normatividade heterossexual.

Isso nos aponta tanto para uma certa ingenuidade no discurso quanto também pode nos indicar a possibilidade de imaginarmos, com essas experiências produzidas, tensionamentos no discurso humanista convencional, de modo que ele se torne mais alargado e consiga considerar uma pluralidade maior de existências. Esse tensionamento se radica pela força da significação sobre o vivido, e a experiência que resulta disso apresenta que essa convivência com os diferentes, de modo mais intenso devido ao regime integral, torna-se uma oportunidade de desarmar muitos dos limites que, supostamente, separam as constituições de professores e alunos. Isso faz que se atravessem subjetivamente muito mais do que se pode imaginar. Além disso, essas experiências são fundamentais para a produção de práticas educativas e currículos que, por consequência, podem servir de fundo para políticas educacionais. É a efetivação de saberes locais, a partir das experiências mútuas de subjetivação discente e docente, que estão em constante relação, negociação e disputa com as tentativas de padronização e normatização próprias das práticas pedagógicas e das políticas que tratam da educação e do currículo. Pelo próprio caráter normativo, não raramente, essas políticas produzem silenciamentos e ausências relevantes nas experiências de diferença.

A experimentação comum do espaço curricular é bem importante para os professores, pois ele se torna mais do que um ambiente profissional que costumeiramente é pensado como técnico, sem implicação subjetiva e sem afeto. Quando perguntei a eles, ao final da conversa, sobre o que levavam consigo das experiências com aqueles alunos, escutei coisas do tipo: “Eu aprendi muito. Não digo nem como docente, mas como ser humano. Eu aprendi muito mais com eles do que eu acho que ensinei para eles” (professor Paulo). Isso acontece no sentido de se autoavaliarem e perceberem que, claramente, quando chegaram para trabalhar naquela escola, anos atrás, estavam carregados de preconceitos e incompreensões. Traziam essas percepções de outras escolas nas quais trabalharam, onde, segundo eles, não partilhavam experiências tão sadias com aqueles que eram considerados diferentes, por não se enquadrarem em padrões de gênero e sexualidades mais

ou menos regulares na sociedade. Sugerem, dessa forma, que suas constituições como educadores são fortemente marcadas pela oportunidade de convívio mais intenso, que julgam importante para a produção de um espaço-tempo menos violento. Assim, significam a integralização do tempo de trabalho escolar como um fator que pode ser estrategicamente utilizado para a montagem de um currículo mais aberto ao outro-aluno. Tanto que também identificam traços de possíveis rearticulações subjetivas em outros colegas de profissão que trabalham ali, como pode ser notado a partir de outro trecho da conversa:

Essa escola é esse espaço de teste. Eles [alunos/as] testam, veem até onde podem ir sem o medo de ser algo irreversível. Agora, tem choque porque o corpo docente é de uma geração e o corpo discente é sempre mais novo. Parafrazeando a Sociedade dos Poetas Mortos: eles são sempre jovens. A gente envelhece. E a gente tem professores aqui no corpo docente que não veem isso [as possíveis transgressões de gênero e sexualidade de alunos/as] com essa tranquilidade toda. Agora tem algo que a gente deve ressaltar também: até mesmo esses professores mais preconceituosos, depois de um tempo aqui, diminuíram [o preconceito]. No começo podia até ser conflituoso, mas agora eles já não veem com esse horror, esse espanto todo. É como se tivesse amenizado o preconceito pelo convívio. Porque boa parte do preconceito vem do não convívio: você olha, vê o estereótipo, rotula, nomeia, conceitua e segue. É o que geralmente acontece. Aqui, o cara (sic) vem com isso, mas ele é forçado a conviver. Ele é forçado a ver outros aspectos do indivíduo para além da sexualidade. Aí, de repente, você vê um cara (sic) que jamais se aproximaria de outro homem, sabendo que ele é gay, para dar um abraço. Aí, de repente, você vê esse cara (sic) vendo um aluno que é gay e abraçando ele. Aí, você para e [pensa:] ‘que bom!’. Que mudança, assim, com o tempo (Professor Jorge).

Com base nisso, depreende-se que o espaço-tempo curricular que tece essas experiências escolares é permeado de significativas e variadas diferenças pessoais, o que faz com que as possibilidades de investigação e compreensão dessas realidades sejam também diversas, ao sabor de como mobilizamos e de como somos atravessados, especificamente, por tudo aquilo que nos envolve quando conhecemos a escola pesquisada. Questionamos, ainda, aos professores como era o tratamento em relação a eles, por parte da equipe administrativa e de seus colegas de profissão, no que se refere à aproximação tão forte com os alunos de gênero e sexo dissidentes. Eles foram concordes em afirmar que, ao contrário de qualquer depreciação por parte de colegas e superiores de trabalho, eles eram sempre contatados para resolução de conflitos. Geralmente, não encontravam grandes obstáculos para a realização de suas propostas de trabalho que, de alguma maneira, acessavam as questões de identidade de gênero. Isso foi relatado também pelos entrevistados que, na condição de estudantes, disseram sempre encontrar um espaço-tempo sem muitos conflitos e bloqueios em relação às suas descobertas e experimentações de gênero e sexualidade.

Alê, por exemplo, que já citamos, à época de nosso diálogo, tinha 21 anos e residia em Piedade, bairro do município de Jaboatão dos Guararapes que faz parte da Região Metropolitana do Recife (RMR). Identificou-se como homem gay no formulário que disponibilizamos para preenchimento prévio. No entanto, durante toda a nossa conversa, sua identificação se traduziu sempre pela expressão “bicha preta” – era assim que gostava de ser visto. Estudava dança, atuava profissionalmente como bailarino e fez parte da escola pesquisada durante os anos de 2013, 2014 e 2015.

Eu considero que a escola foi o meu primeiro contato com o mundo LGBT. Eu nunca tinha ido numa boate. Eu nunca tinha tido uma relação de conversar com alguém para ter um relacionamento do tipo, um sexo ou um ficar. Enfim, eu nunca tive nada. E na escola, no ensino médio, assim, quando eu comecei a ter contato com outras pessoas gays, lésbicas, eu comecei a entender mais. Eu comecei a me deparar com mentes diferentes, só que a gente tinha o mesmo intuito, porém com mentes diferentes. Assim, de descobrir, de se relacionar e procurar um certo respeito dentro da escola. Eu considerava a escola o marco, assim, porque tinha muita gente LGBT. Parece que, por coincidência, todo mundo ia para lá. Tinha muita gente (Alê).

Juno, por sua vez, tinha 20 anos e uma família que compartilha experiências religiosas entre o cristianismo evangélico e o candomblé. À época, basicamente, dividia sua vida entre o Ibura, zona sul do Recife, onde mora, e a Universidade Federal Rural de Pernambuco, na qual cursava licenciatura em biologia. Classificava-se como pertencente a uma classe econômica pobre e cursou o ensino médio na escola pesquisada durante os anos de 2015, 2016 e 2017. Apesar de ter sido ativo em uma igreja evangélica junto com sua mãe, hoje considera sua religiosidade muito mais localizada na religião do seu pai, o candomblé. Essa religião, segundo seus relatos, se conecta de modo mais significativo com suas experiências de gênero, sexualidade e raça, enquanto um homem gay preto, oferecendo-lhe acolhimento e menos violência.

A escola era, para mim, algo novo. Essas questões de gênero e sexualidade, a meu ver, já eram trabalhadas. Se não da forma como quando eu entrei, mas, minimamente já era. Era uma escola que abria possibilidades. Infelizmente, a gente sabe que isso não é realidade em outras instituições de ensino como, por exemplo, a que eu tinha vindo antes, que eu tinha acabado de sair. Mas, ela abria a possibilidade de a gente discutir isso, da gente se afirmar, da gente ter segurança. E, também, de se conhecer, sabe? Era uma escola de tempo integral, então, a gente passava o quê, um dia inteiro praticamente junto. Todo mundo. E lá, eu não percebia na época, não tinha tanta briga, não tinha rivalidade. Tinha muito mais diálogo, entendeu? As brigas existiam claro, não é? Quando tem muita gente, pensamentos diferentes, vários projetos, acredito que conflitos existem, que é normal, não é? Mas não era algo cotidiano (Juno).

Luke, que morava mais distante da escola, na cidade de Moreno, também da RMR, teve que viajar diariamente até a escola para cursar o ensino médio durante os anos de 2015, 2016 e 2017. Apesar dessa aparente dificuldade, ter estudado na capital pernambucana resultou em uma experiência transformadora, das mais importantes de sua vida. Quando nos encontramos, ele tinha 18 anos, estudava em um curso pré-acadêmico e trabalhava como assistente administrativo e professor de dança. Considerava-se de classe econômica pobre e pôde, com a prática da dança, especialmente impulsionada no ensino médio, ter vivências muito marcantes, que fizeram com que pudesse se tornar profissional em sua área. Por meio das artes, disse ter encontrado um espaço de descobertas e amadurecimento pessoal que o ajudou a entender cada vez mais sua identidade de homem gay.

Fui para o ensino médio na escola [cita o nome da escola], eu tinha ainda essa coisa de que eu não sabia se ia chegar [e] se já ia estar na cara e as pessoas iam me perguntar, como era na antiga escola, ou se eu poderia agir normal e continuar

como era apenas na minha rodinha de amigos. Ou se a coordenação ia me tratar de um jeito e os professores iam me tratar de outro, se haveria uma harmonia na escola. E aí eu cheguei com esse medo e logo se espalhou. Saiu de mim porque foi totalmente uma experiência nova e modificadora. Porque meio que me moldou na minha personalidade e meu jeito. Não para pior. E nem mudou o que eu era. Só me moldou no sentido de eu me entender melhor e entender melhor o meio. É como se na escola [nome da escola], os professores e coordenação fossem treinados. Eu sentia isso. É como se eles fossem treinados e preparados para lidar com isso, com esse universo porque muitas das dúvidas que a gente tinha ou aula sobre identidade de gênero e sexualidade eram com professores que não demonstravam ter tendência à homossexualidade e declaravam não ser, e passavam aquilo que, eu que deveria entender daquele assunto, não sabia. E passavam de uma maneira tão normal porque é, não é? É simples. Sem repreender, sem machucar (Luke).

Esses trechos de algumas conversas realizadas trazem um pouco do que pode ser a síntese daquilo que os participantes produzem sobre a escola pesquisada. Um tipo de escola livre, aberta às diferenças de gênero e sexualidade: é assim que identificam essa escola, a partir de suas experiências. Mesmo sem ter conhecimento mais apurado sobre como devem ter se desenvolvido as mudanças em termos de acolhimento das diferenças, arriscam-se a dizer, a partir do que viveram, que aquele espaço-tempo curricular parece ter sido planejado para as suas vivências, por não haver sensação de repressão nos anos em que ali estiveram.

É como se isso fosse, de fato, a cultura da escola. O que (re)produz-se constantemente, principalmente pelo forte componente da convivência diária e integral. Aqui, cultura se liga a currículo justamente por serem esse espaço-tempo em que sentidos diversos são (re)constituídos constantemente, pela promoção da abertura ao outro que está ali em cooperação. Um outro espaço-tempo, o qual, muitas vezes, desafia as regularidades performáticas de gênero e sexualidade e que, no caso das experiências desses meninos, especificamente, exige uma produção curricular que não mais os afaste, mas que os reconheça como um *dentro* igualmente fundamental do fazer educacional.

Isso possibilita que a escola, mesmo sendo organizada para uma modalidade de ensino técnico que, *a priori*, dá a ideia de algo um tanto isento da promoção de um componente da convivência afetiva e social, por ser voltada a uma preparação para o mercado de trabalho, seja tomada como uma experiência que vai além disso e que pode possibilitar aprendizados pessoais e político-sociais significativos. Algo que coloca na esfera dos afetos e das expressões de ser no mundo a valoração mais significativa do processo educativo. O currículo atravessado por essas possibilidades pode ser identificado pelas pessoas envolvidas como um território particularmente importante no despontar de descobertas/produções de si cada vez mais potentes e saudáveis, capazes de lhes proporcionar uma sensação de noção de si mais aguçada e forte para defenderem suas identificações sociais, inclusive também no que se refere às suas escolhas profissionais. Isso ajuda também a identificar os saberes discentes que, muitas vezes, se constroem justamente pela experiência de diferença com relação às normas de gênero e sexualidade, como é o caso da dança para Luke e Alê.

Esses alunos, por exemplo, fizeram da dança a escolha profissional à qual se dedicavam, até o momento em que nos encontramos para este trabalho, e ambos tiveram a oportunidade de estudar fora de Recife depois que saíram da escola. Luke disse que se interessava pela dança desde criança, mas não teve oportunidade de participar de cursos específicos antes do ensino médio.

Quando chegou à escola, foi incentivado fortemente pela professora de educação física e, a partir de então, não parou mais de dançar e de abraçar oportunidades que surgiram com as artes:

Eu cheguei lá achando que eu iria cursar nutrição, que eu ia cursar faculdade disso e daquilo, economia e tal. E aí no primeiro ano, a professora de educação física chegou e disse que eu tinha, que ela via uma tendência, que ela via um espírito bailarino em mim e que queria trabalhar aquilo. E eu fiquei: nossa! [aspecto de surpresa] Eu lembro que eu até questionei, e disse: não. Ela perguntou se eu já tinha feito. E eu: não. Eu acho que é porque eu sou muito delicado mesmo, é meu jeito e pode ser que, não é? Aí ela: mas você tem que trabalhar isso e tal. Super me incentivou. E quando foi no segundo ano, eu entrei numa academia de ballet e no terceiro ano também. E quando eu saí da escola [nome da escola], eu me inscrevi para um programa de bolsa de artes em São Paulo, e aí eu viajei e passei seis meses em São Paulo estudando artes. E aí eu fiz de tudo lá (Luke).

O que é mais interessante e já aparece nesse trecho da conversa é a relação criada por Luke entre o seu jeito “delicado” e a destreza na prática da dança e das artes. É interessante notar isso, porque essa relação já nos diz algo sobre a constituição de gênero nessa experiência. Relacionar a delicadeza, que é um modo de comportamento geralmente identificado no imaginário social como algo do feminino, com a capacidade de dançar e/ou de realizar qualquer outra arte, localiza e/ou evidencia que, comumente, essas práticas não foram gestadas e/ou não podem ser encontradas na potência da masculinidade. Ou seja, por essa concepção, corpos fortemente masculinos não podem ser destinados a tais práticas. E isso evidencia tanto uma não identificação de Luke com as masculinidades vigentes quanto o seu próprio entendimento como não ocupante desses limites de gênero geralmente relacionados ao seu corpo. Pode-se notar também, pela sua experiência junto à escola, uma possibilidade curricular que não necessariamente estranha essa suposta incoerência com a regulação social para o masculino, abrindo-se, pelo contrário, a novas expressões de gênero.

CONTINUANDO O DIÁLOGO

A partir de tudo o que já foi colocado sobre o desenvolvimento desta pesquisa dialogal com sujeitos discentes e docentes, cabe ainda apresentar algumas reflexões, não necessariamente com a pretensão de fechar o texto, simplesmente, mas como proposições por meio das quais possamos estender nossa conversa. Nesse sentido, fica-nos evidente que, apesar de toda assinatura de gênero e sexualidade presente nos repertórios performáticos que vigiam nossos corpos desde sempre, também nos espaços-tempo curriculares, sob o signo da heteronormatividade, é possível experimentar criações dissidentes desse marco normativo, como percebemos no caso da escola experimentada pelos sujeitos com os quais conversamos.

Suas vivências, principalmente por meio das artes e da dança, encontravam naquele currículo um território performático no qual era possível não ser exatamente aquilo que hegemonicamente se cobrava em outros convívios sociais. Isso porque, assim como já acenado pela fala anterior de Luke, essa prática artística pouco estava relacionada, socialmente, ao exercício da masculinidade esperada para aqueles corpos. E, portanto, segundo essa regulação social, seria um contrassenso comum que meninos pudessem participar e aprender tais práticas na escola e, mais grave ainda, que um currículo tivesse a ousadia de lhes dar espaço para vivências desse tipo. Abrir a possibilidade de vivências incomuns dá, justamente, a dimensão do quanto a prática artística

é potente na produção de experiências que bagunçam as fronteiras do existir esperado. Dançar, nesse sentido, permite escancarar o caráter ficcional dos repertórios performáticos de gênero e sexualidade, inscritos desde muito tempo nesses corpos ditos “masculinos”. Isso nos faz entender o quanto a noção de naturalização e essencialização desses repertórios é algo estratégico da própria regulação social dos corpos e subjetividades.

Na experiência desses ex-alunos, burlar tais convenções, dançar sobre elas, movimentando-as em expressões e passos jamais esperados, foi capaz de impulsioná-los ao convívio social com menos medo de expressar seus desejos e identificações. Isso lhes deu coragem para se arriscarem em novas descobertas e poderem se afirmar enquanto aquilo que estavam descobrindo ser – aquilo que fazia sentido acerca de seus desejos e de suas expressões de estar no mundo. “Jogar fora” aquilo que não lhes faz bem, “não ser só uma pessoa” (outras expressões utilizadas por eles sobre a dança) sintetizam basicamente sensações de autonomia e liberdade geradas pelo exercício do dançar. A dança, no contexto específico dessas experiências, é uma estratégia curricular muito peculiar de corporificação do processo educativo. Não que seja somente nas artes que o currículo toma o corpo. Como já afirmamos em outro capítulo, o corpo está completamente implicado num currículo com gênero e sexualidade durante todo o processo educacional, mesmo quando supostamente se “apagam” os corpos para o exercício do científico nas salas de aula. Mas é em experiências como essas que podemos perceber a carga erótica e a paixão presente no processo educativo, que se manifesta de maneira menos cerceada em atividades artísticas. O corpo, nesse sentido, sempre está ali a compor o currículo. Está ali quando conformado à negação dualista mente-corpo; está ali quando fardado; quando disciplinado a se portar de uma determinada maneira e não de outra; está ali, enfim, quando solto, a correr e a se movimentar pelos corredores em intervalos e recreios. Está sempre sendo tomado pelo currículo de algum modo, submetendo-se a alguma regulação sociocultural, mas também está, ao mesmo tempo, sempre produzindo o mesmo espaço-tempo curricular que tenta formatá-lo.

As experiências produzidas pelos interlocutores desta pesquisa evidenciam que a relação de abertura à descoberta do corpo no currículo pode ser fundamentalmente transformadora na direção de um crescimento pessoal e político para esses sujeitos em constante irrupção. Ter aquele espaço de se expressar por meio da dança, de expurgar determinados medos produzidos na experiência do diferir performático – muitas vezes, marcada por insultos e piadinhas violentas –, possibilitou a esses jovens a capacidade de se entenderem mais comunicativos e fortes. Também os ensinou, de certo modo, a entender que esses modos de diferir e de se afirmar fazem parte de jogos de poder culturais produzidos historicamente com o intuito de regular as existências de maneiras específicas, podendo sempre favorecer algumas experiências em detrimento de outras.

Isso os deslocou de uma imersão acrítica naquele território curricular, não isento de regulações heteronormativas e os ensinou sobre as precariedades daquelas normas. Ensinou-lhes, por exemplo, que se tratavam de normas e não especificamente de algo natural, essencialmente vinculado ao seu corpo, porque seu corpo é daquele jeito e não de outro. Ou seja, desmontou a ficção dos corpos artificialmente formatados com gênero e sexualidade, e lhes abriu a possibilidade de pensar que é possível viver para além dessa artificialidade, em seus escapes, de acordo com o que melhor se sente. Foi naquele espaço artístico ali, que conectava esses corpos em composição do currículo com a dança, que os sujeitos puderam se sentir mais realizados e livres para viver as expressões de identidade que iam articulando no *si mesmo* de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 19 abr. 2023.
- BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. Tradução de Rogério Bettoni. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução de Fernanda Siqueira Miguens. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.
- BUTLER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. Tradução de Roberta Fabri Viscardi. São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Tradução de Rogério Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- CASTRO, Ana Emilia Gonçalves de. *O programa mais educação: sentidos produzidos no processo de formulação*. 150 f. Dissertação, Educação. (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades), Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p.0 7-05, jan/mar de 2018. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em 22 jul. 2023.
- LACLAU, Ernesto. Discourse. In: GOODIN, Robert A.; PHILIP, Pettit. (ed.). *A companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blackwell, 1995. p. 431-437.
- LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>. Acesso em 23 ago. 2023.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Acesso em 16 set. 2023.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p.716-737, set./dez. 2012. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acesso em 10 set. 2023.
- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555 out./dez. 2014. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 10 out. 2024.

MELO, George Souza de. *Performances dissidentes no currículo: narrativas, diferença e construção de subjetividades*. 113f. Dissertação, Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2020.

MELO, George Souza de. Tensões de uma política democrática contingente: as emergências de novos contratos sociais e políticos. *PERI Revista de Filosofia*, v. 10, n. 02, p. 163-184, 2018. Disponível em <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/peri/article/view/3242>. Acesso em 25 mar. 2024.

PERNAMBUCO. Lei Complementar Nº 485, de 31 de março de 2022. Dispõe sobre o Programa de Educação Integral, instituído pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 e modifica legislação relativa aos servidores da área de educação. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*: Recife, PE, ano 99, n. 64, p. 4-5, 01 abr. 2022. PLP 3208/2022.

RUANN, Igor. Pernambuco tem o maior ensino médio em tempo integral do Brasil. *Secretaria de Educação e Esportes*, 23 fev. 2024. Disponível em <https://portal.educacao.pe.gov.br/pernambuco-tem-o-maior-ensino-medio-em-tempo-integral-do-brasil/>. Acesso em 22 out. 2024.

ST. PIERRE, Elizabeth A. Uma história breve e pessoal da pesquisa pós-qualitativa: em direção à “pós-investigação”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 1044-1064, set./dez. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i3.0023>. Acesso em 13 abr. 2024.

Submetido em 27 de agosto de 2024
Aprovado em 12 de janeiro de 2025

Informações do autor

George Souza de Melo
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: georgethemelo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0363-8897>
Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0614765110049772>