



Universidade Federal
de São João del-Rei

ALINE CAMPOLINA ANDRADE

**PSICOLOGIA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO E AS
PRESENÇAS/AUSÊNCIAS DA DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA**

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
Março de 2023

ALINE CAMPOLINA ANDRADE

**PSICOLOGIA EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO E AS
PRESENCAS/AUSÊNCIAS DA DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia

Linha de Pesquisa: Instituições, Saúde e Sociedade

Orientador: Celso Francisco Tondin

São João del-Rei
PPGPSI-UFSJ
Março de 2023

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A554p Andrade, Aline Campolina .
Psicologia em interface com a Educação e as
presenças/ausências da diversidade sexual na escola /
Aline Campolina Andrade ; orientador Celso
Francisco Tondin. -- São João del-Rei, 2023.
160 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Psicologia) -- Universidade Federal de São João del
Rei, 2023.

1. diferenças. 2. sexualidades. 3. políticas
educacionais. 4. psicologia escolar e educacional.
5. habilidades socioemocionais. I. Tondin, Celso
Francisco, orient. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 26 / 2023 - PPGPSI (13.24)

Nº do Protocolo: 23122.012786/2023-21

São João del-Rei-MG, 04 de abril de 2023.

A Dissertação "**Psicologia em interface com a Educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola**"

elaborada por **Aline Campolina Andrade**

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRA EM PSICOLOGIA

São João del-Rei, 31 de março de 2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof a . Dra. Flávia Cristina Silveira Lemos (UFPA)
Assinado por concordância com ata de defesa realizada por videoconferência

Prof. Dr. Washington Cesar Shoití Nozu (UFGD)
Assinado por concordância com ata de defesa realizada por videoconferência

(Assinado digitalmente em 05/04/2023 11:12)
CELSO FRANCISCO TONDIN
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DPSIC (12.25)
Matrícula: 2325552

(Assinado digitalmente em 04/04/2023 21:42)
ISABELA SARAIVA DE QUEIROZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DPSIC (12.25)
Matrícula: 2361692

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **26**, ano:
2023, tipo: **ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**, data de emissão: **04/04/2023** e o código de
verificação: **dd95db83ab**

Para aqueles e aquelas que, durante a vida - ou por um instante - assumem uma decisão caótica de ocupar, com o corpo, o mundo e transformá-lo, nesse gesto de diferença.

Agradecimentos

A mamãe e papai, por tanto amor e apoio, por possibilitarem cada passo, e por se orgulharem de uma coragem que veem em mim.

À Gabi, minha irmã, que me ensina que a vida é muito mais.

À Deruchette e Fernanda por todas as trocas incríveis, pela amizade, e parceria de mestrado, pelo aconchego, por (re)criarem o mundo inteiro em uma frase.

À Isabela e Jéssyca, super amigas, que me encantam com o modo como cantam, tocam, escrevem e colorem a vida e me convidam para ir junto.

A Renato, parceiro nas orientações, junto com Deruchette e Fernanda, por todas as partilhas e contribuições. Ele nos faz olhar para a história, logo, para a vida.

À Isabela, Jéssyca, Gleicy e Daniel pelos respiros.

A todos(as) os(as) professores(as), que me marcaram com seus saberes e não saberes.

A meus primos, primas, tios e tias por construírem comigo memórias que me (re)fazem.

A Carol e Vitor, amigos desde quando estávamos na Educação Básica. Habitamos juntos a escola e isso reverbera em mim.

A Igor por todo o apoio e surpresas nesse tempo de (re)escritas.

A Celso, meu orientador, por todo o cuidado, por ter me ensinado tanto, por compor o “não esquecível” da educação.

À Natália, estudante de Iniciação Científica, e Gabriela, Isadora, Lídia, Mateus e Pedro, estudantes do *Projeto de Extensão (Re)produção de masculinidades: Reflexões com adolescentes no contexto escolar*, pelas trocas tão importantes.

Aos membros da banca, Isabela Queiroz, Flávia Lemos e Washington Nozu pelas contribuições atentas e (trans)formadoras.

À professora Isabela Queiroz também pelo grupo de estudos e disciplinas sobre as perspectivas decoloniais, que mudaram para sempre meu modo de sentir as “diferenças”.

Aos professores do mestrado, pela escolha de produzir conhecimento.

Ao PPGPSI pela oportunidade e cuidado.

À UFSJ e a São João del-Rei que, em seus territórios, me fazem conhecer o mundo.

À bolsa UFSJ pela possibilidade de pesquisar em tempos de apagamentos.

À escola da pesquisa de campo por me receber e (re)fazer sentidos. A todos(as) os(as) sujeitos(as) da pesquisa por me acompanharem no processo de percorrer, com meu corpo, a sua escola e o mundo de (outras) maneiras diferentes.

Ao CAPSad, onde estou agora trabalhando, já no fim do mestrado, mas possibilitando tantos encontros! Tem me permitido (re)pensar escola, saúde pública, formação, instituições, psicologia e políticas públicas.

A todos(as) os(as) amigos(as), professores(as) e familiares pelo apoio e por todos os momentos onde a diferença fez/me faz marcas.

Em baixa voz
Violento os tímpanos do mundo
(Conceição Evaristo, *Eu-Mulher*, 2008/2017, p. 23)

O aparelho genital explica o sexo tanto quanto a estrutura do ouvido explica a música
(Gayle Rubin, como citado em Faria, 2020)

Sou livre
Para o silêncio das formas
E das cores
(Manoel de Barros, *O livro de Bernardo*, 2010, p. 416)

Resumo

No cenário de apagamentos de “gênero” e “orientação sexual” no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), simultaneamente às exigências do neoliberalismo por um corpo produtivo, questionamos as implicações possíveis das presenças/ausências da “diversidade sexual” para a prática da(o) psicóloga(o) na escola, tendo em vista a recente Lei n. 13.935/2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais na Educação Básica pública. Em revisão de literatura, foram discutidos os modos como o saber *psi* comparece nas produções acerca da Base para, então, abordar como esse saber se posiciona frente às “diversidades” na escola e, portanto, interpreta políticas educacionais. Assumimos o objetivo de identificar e analisar as possíveis implicações das presenças/ausências de gênero e orientação sexual, no cenário de atuação da BNCC, para a prática do psicólogo(a) na escola e, especificamente, descrever e analisar as presenças/ausências em documentos da escola; investigar a articulação desses discursos com a noção de habilidades socioemocionais; versar sobre possibilidades de atuação de psicólogas(os) quanto à temática da diversidade sexual. O referencial teórico se pautava na Psicologia Escolar e Educacional (PEE) de perspectiva crítica em diálogos pós-estruturalistas, sobretudo com Foucault e a Teoria Decolonial, atentas(os) às bases epistemológicas em aproximações e distanciamentos. Trata-se de pesquisa-intervenção, qualitativa e exploratória, inspirada na pesquisa interseccional ao constituir e compor a produção de categorias de diferenças e desigualdades. As produções e análises ocorreram a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, “epistemologia” que aborda a constituição da pesquisa pelos significados de política e seus contextos: de influência, produção de texto, prática, resultados/efeitos e estratégia política; e nas dimensões de atuação: contextos situados, profissionais, externos e materiais. Descrevemos-analisamos cenas-contextos-conceitos, (re)criando caos e significações mediante observações participantes, diários de campo, Encontro Reflexivo e análises documentais. Participam desses instrumentos e os (re)fazem pesquisadoras(es) e os sujeitos da educação, marcados pela periferia que caracteriza a escola e sua comunidade, pela maioria negra e pelas intersecções, implicações e inquietudes que constituem os corpos em relações, em uma escola pública caracterizada como periférica, de uma cidade mineira, histórica, universitária, questões que constituem escola, pesquisa, políticas e diversidades. Percorremos a não obviedade dos corpos em cenas de interpelação/xingamento do outro como “viado” e de questionamentos a determinados modos de vestir; uma relação entre fome, desempenho, família e escola foi discutida a partir do conceito de a(quilo)mbamento; o posicionamento institucional de que o tema das sexualidades é “perigoso” e a demanda de abordar as famílias e sua (des)estruturação se associa com as cenas de escuta/controlado de “histórias de vida”; a pressa dos imperativos por desempenho e as pausas produzidas nos encontros se constituem mutuamente; os(as) professores(as) também contam suas “histórias de vida” e demandam acolhimento, em cenas de indignação; nossos corpos de pesquisadoras(es) são situados em contradições; (in)competências e (in)habilidades socioemocionais aparecem em cenas atravessadas por Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Currículo Referência e BNCC; “tempo para trocar ideias” e “tempo de (re)conhecimento” aparecem enquanto maneiras de produzir encontros e diferenças. Afirmamos assim, as possibilidades de caos e existencialização das diferenças em meio aos imperativos de naturalização dos corpos, interpelando os lugares da Educação e da Psicologia e suas reconstruções na atuação de políticas educacionais, como um tempo de “(re)conhecimento”.

Palavras-chave: diferenças, sexualidades, políticas educacionais, psicologia escolar e educacional, habilidades socioemocionais

Abstract

In the scenario of erasures of “gender” and “sexual orientation” in the text of the National Common Curricular Base (BNCC), simultaneously with the demands of neoliberalism for a productive body, we question the possible implications of the presence/absence of “sexual diversity” for the practice of the psychologist at school, in view of the recent Law n. 13,935/2019, which provides for the presence of psychologists and social workers in public Basic Education. In a literature review, the ways in which *psi* knowledge appears in productions about the Base were discussed to then address how this knowledge is positioned in the face of “diversities” at school and, therefore, interprets educational policies. We assume the objective of identifying and analyzing the possible implications of the presence/absence of gender and sexual orientation, in the scenario of performance of the BNCC, for the practice of the psychologist at school and, specifically, to describe and analyze the presence/absence in documents from school; investigate the articulation of these discourses with the notion of socio-emotional skills; talk about possibilities for psychologists to work on the topic of sexual diversity. The theoretical framework is based on School and Educational Psychology (SEP) from a critical perspective in post-structuralist dialogues, especially with Foucault and the Decolonial Theory, attentive to the epistemological bases in approximations and distances. It is a qualitative and exploratory intervention-research, inspired by intersectional research by constituting and composing the production of categories of differences and inequalities. The productions and analyzes took place from the Policy Cycle Approach, “epistemology” that addresses the constitution of the research by the meanings of policy and its contexts: influence, text production, practice, results/effects and political strategy; and in the dimensions of action: situated, professional, external and material contexts. We describe-analyze scenes-contexts-concepts, (re)creating chaos and meanings through participant observations, field diaries, Reflective Encounter and documentary analyses. Researchers and subjects of education participate in and (re)make them, marked by the periphery that characterizes the school and its community, by the black majority and by the intersections, implications and concerns that constitute the bodies in relationships, in a school public characterized as peripheral, from a city in Minas Gerais, historical, university, issues that constitute school, research, policies and diversities. We went through the non-obviousness of the bodies in scenes of interpellation/swearing the other as a “faggot” and questioning certain ways of dressing; a relationship between hunger, performance, family and school was discussed based on the concept of *a(quilo)mbamento*; the institutional position that the theme of sexualities is “dangerous” and the demand to approach families and their (dis)structuring is associated with the listening/control scenes of “life stories”; the rush of imperatives for performance and the pauses produced in the encounters constitute each other; the teachers also tell their “life stories” and demand acceptance, in scenes of indignation; our bodies of researchers are located in contradictions; Socio-emotional (in)competence and (non) skills appears in scenes crossed by School Regulations, Pedagogical Political Project, Reference Curriculum and BNCC; “time to exchange ideas” and “time for (re)cognition” appear as ways of producing encounters and differences. Thus, we affirm the possibilities of chaos and existentialization of differences amid the imperatives of naturalization of bodies, questioning the places of Education and Psychology and their reconstructions in the performance of educational policies, as a time of “(re)cognition”.

Keywords: differences, sexualities, educational policies, school and educacional psychology, social and emotional skills

Lista de siglas

ABdC - Associação Brasileira de Currículo
Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BVS-Psi Brasil - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil
CAAE - Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCR - *Center for Curriculum Redesign*
CFP - Conselho Federal de Psicologia
CFESS - Conselho Federal de Serviço Social
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB - Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EEPE - Enfoque das Epistemologias da Política Educativa
Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GGB - Grupo Gay da Bahia
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, e outras variações de gênero e sexualidades
LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, transgêneros, queers, intersexuais, assexuais e outras variações de gênero e sexualidades.
LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC - Ministério da Educação
MS/CNCD - Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS - Organização Mundial da Saúde
PEE - Psicologia Escolar e Educacional
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC - Proposta de Emenda à Constituição
PM/PR - Secretaria Especial de Políticas para as mulheres da Presidência da República
PNE - Plano Nacional de Educação
PSE - Programa de Saúde na Escola
ReLePe - Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SciELO - Scientific Electronic Library Online
SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação
SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEF - Secretaria de Educação Fundamental
SLCN - Secretaria Legislativa do Congresso Nacional
SRE - Superintendência Regional de Ensino
UFSJ - Universidade Federal de São João del-Rei
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Sumário

1	Introdução.....	14
1.1	Presenças/ausências da diversidade sexual e fronteiras (im)possíveis.....	16
1.2	Psicologia, Educação, Políticas educacionais e diversidades: atravessamentos em contexto de performances.....	20
1.3	(Des)encontros críticos: falar/calar as diversidades.....	27
1.4	Produção de conhecimento, produção de diferença	35
2	Objetivos.....	48
2.1	Geral.....	48
2.2	Específicos.....	48
3	Revisão de literatura.....	48
3.1	<i>Psi*</i>	53
3.1.1	<i>Psi*</i> aparece como referencial teórico.....	53
3.1.2	<i>Psi*</i> é parte da contextualização de conceitos, práticas, normas, políticas ou legislações.....	54
3.1.3	<i>Psi*</i> não aparece no corpo do texto.....	57
3.2	BNCC.....	58
3.2.1	BNCC como tema do estudo.....	58
3.2.2	BNCC como referência para práticas e teorias no campo da Educação.....	59
3.3	Gênero/orientação sexual/sexualidade.....	62
3.3.1	Gênero/orientação sexual/sexualidade constitui tema do estudo.....	62
3.3.2	Gênero/orientação sexual/sexualidade é temática associada a críticas à BNCC.....	63
3.3.3	Gênero/orientação sexual/sexualidade é temática citada em outras políticas públicas ou legislações.....	63
3.3.4	Gênero/orientação sexual/sexualidade não constitui documentos, mas é temática citada como conteúdo importante para os currículos.....	63
3.4	“Habilidades socioemocionais/competências”.....	64
3.4.1	“Habilidades socioemocionais/competências” como tema do estudo.....	64
3.4.2	“Habilidades socioemocionais/competências” como objeto de críticas.....	65
3.4.3	“Habilidades socioemocionais/competências” como referência para práticas e teorias no campo da Educação.....	65
3.5	Discussão sobre a revisão de literatura.....	66
4	Metodologia.....	71
4.1	Desenho(s) da pesquisa.....	71
4.2	Descrição do local: territórios e suas margens.....	78
4.3	Participantes: corpos (des)territorializados atuam na/a escola.....	80
4.4	Instrumentos de produção: o que afeta é matéria-prima do pensamento.....	82
4.5	Procedimentos de produções e análises: “Você sabe desenhar?”.....	85
4.6	Considerações éticas.....	87
5	Resultados e discussões.....	88
5.1	Os corpos não são óbvios.....	88
5.1.1	“Viado” e “blusão” e as multiplicidades dos gestos.....	92
5.1.2	A(quilo)mbamento.....	94
5.2	A vida (r)enunciada.....	97
5.2.1	Invenções.....	97
5.2.2	Espaços-tempo: a pressa e a pipoca.....	101
5.2.3	História de professor e vice-versa.....	103
5.2.4	Implicações.....	104
5.3	(In)competências e (in)habilidades socioemocionais.....	106

5.4 (Re)conhecer.....	114
6 Considerações finais.....	120
Referências.....	125
Anexos.....	147

1 Introdução

A possibilidade de dúvida, o dissenso, a imprevisibilidade, o não saber, a palavra e o posicionamento, o existir e o afetar(-se) - que são políticos - é o que me atrai e o que me assusta, me convoca e paralisa. Assim percorro a diferença na Educação, esta como território que, ressoando o mundo, denuncia a multiplicidade do conhecimento e das subjetividades. Ressoar pode ser “produzir som”, “fazer ouvir”, “repercutir”, “cantar”, “ecoar novamente” (Dicio, 2019), mas de forma sempre outra, soando diferença.

Tomamos¹ aqui a escola como lugar de fronteira, justamente porque habita e é habitada pela diferença. Anzaldúa (2005), feminista chicana, “*mestiza*”², propõe o termo “fronteira” para dizer de seu lugar, de um estado constante de transição, de um choque de vozes que produz ambivalência cultural e uma “inquietação psíquica”, que é insegurança e indecisão, mas também recusa à rigidez de conceitos e ideias. Estudos feministas contribuem com o “ressoar” a existência, em meio à produção de (in)existentes como “os/as” diferentes da “norma”, esta, universal. Assim, assumimos um esforço permanente em dizer da “diferença” sem desconsiderar que os conceitos de gênero, raça, classe e sexualidade se constituem, na modernidade colonial, como categorias homogêneas, atomizadas, dicotômicas e hierárquicas, como reflete Lugones (2014).

A “diversidade sexual” é aqui um ponto de intervalo, silêncio, gritaria, porque simultaneamente escancara e esconde a diferença e suas dicotomias, ambiguidades, incoerências, usos políticos, efeitos no/com o corpo, contornando subjetividades e modos de produção do conhecimento. Nesse processo, o saber *psi*, ao mesmo tempo, se constitui e nomeia relações, adquirindo contornos específicos no presente contexto político e de reformas no campo educacional. Com esse olhar, a temática que aqui se delinea aborda as presenças/ausências da diversidade sexual na escola e a prática do psicólogo em interface com a Educação.

Presenças e ausências marcam ambiguidades diante da retirada dos termos “gênero” e “orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), processo que não está dissociado das disputas políticas em torno dos significados de Educação, de relação ensino-aprendizagem e da prática *psi* em interface com a Educação (Andrade & Tondin, 2018).

¹ A primeira pessoa do plural é utilizada ao longo do texto para dizer da multiplicidade de vozes que constroem esta pesquisa, envolvendo mestranda, orientador, participantes da pesquisa, colegas de orientação, banca, pareceres, professores(as) do programa, amigas(os)... Assim, falar da pesquisa é reflexão e reconstrução contínuas. A primeira pessoa do singular é também usada como forma de se referir especificamente a minha trajetória, mestranda do PPGPSI.

² “*Mestiza*” aqui é diferente de como entendemos “ser mestiço” no Brasil, noção usada aqui para justificar o mito da democracia racial.

Assumida aqui como política pública educacional, a BNCC se afirma como documento normativo que define as aprendizagens essenciais ao ensino básico, assegurando direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da noção de competências (Ministério da Educação [MEC], 2017). “Competências” são conceituadas no texto dessa política como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (MEC, 2017, p. 8).

Conforme seu texto, a Base é comum, com a proposta de superar fragmentações, segundo uma perspectiva de igualdade, e orienta os currículos, contextualizados à realidade local de sistema, redes e instituições de ensino, a partir da noção de equidade (MEC, 2017b). É afirmada como desdobramento do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n. 13.005, 2014), em conformidade com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, 1996) e atrelada aos fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Resolução n. 4, 2010) e demais Diretrizes específicas de etapas e modalidades (MEC, 2017). O processo de construção da BNCC passou por três versões mais a versão final³ instituída e orientada pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, mediante aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e publicação pelo MEC (2017).

As perguntas que aqui fazemos possuem como um dos pontos de partida a pesquisa de iniciação científica “A temática das violências e preconceitos na Base Nacional Comum Curricular” (Tondin & Andrade, 2018), na qual buscamos mapear os pronunciamentos de organizações educacionais, órgãos governamentais, empresas, setores religiosos e diversas instâncias cujas posições foram veiculadas pela mídia acerca da retirada dos termos gênero e orientação sexual da BNCC (Associação Brasileira de Currículo [ABdC], 2017; Carvalho, 2017). O meu primeiro contato com esta pesquisa se deu pelo convite do orientador para conhecer o projeto, já escrito e aprovado, e ser protagonista da pesquisa. O tema já delineado me atingiu ao mesmo tempo com mediações, palavras, construções, e de forma imediata, urgente, brusca. O desejo de pesquisar me movimentou. Se me sentia estranha à pesquisa, ao tema e às lutas, o pesquisar foi, ao mesmo tempo, feito de (des)encontros. Estes se fizeram em contexto onde o tema emergia como urgente, pungente, político: *impeachment*/golpe; greve contra a PEC do Teto de Gastos; ocupações estudantis; discursos a favor do Escola sem Partido

³ As quatro versões foram apresentadas respectivamente em setembro de 2015, maio de 2016, abril de 2017 e dezembro de 2017.

(ESP) e contra o “sintagma ideologia de gênero”⁴ (Junqueira, 2019, p. 136), eleições presidenciais, defesas/críticas aos Direitos Humanos.

A formação em Psicologia⁵ me atravessava de diferentes formas pelo que me é tão próximo e tão distante. Preconceitos, violências, direitos, medos, paralisias, escolhas, grupos, lúdico, prazer, morte, música, política se embaralhavam em meu corpo. Na interface com a Educação, linhas do tempo e diferença - nos contextos, nas instituições, nas relações, no singular-coletivo - construíram (outros) modos de olhar e escutar, de pensar a escola e a Psicologia. Se até então, estudar, pesquisar, escrever, escolher e encontrar eram processos resumidos a tarefas seguras a cumprir - não sem inquietação -, tais previsibilidades passaram a não dar conta de dizer do que afeta. Esta pesquisa que agora se constrói é marcada por um contexto político, econômico e pandêmico que reverbera as urgências daquele contexto da iniciação científica. Os encontros continuam se dando em linhas do tempo, nem sempre cronológicas - por isso sua urgência, feita ao mesmo tempo de pausas, porque de fronteiras. Nesses entres, de onde e para quem pesquisamos e até onde chegam nossas perguntas são inquietações.

A presente dissertação está assim estruturada: nesta primeira seção, de introdução, apresentamos a trajetória que compõe o projeto, o tema e o problema de pesquisa, a justificativa do estudo e o referencial teórico. Na seção dois, elencamos os objetivos da pesquisa, subdivididos em geral e específicos. Na seção três, discorremos sobre a revisão de literatura narrativa que realizamos, descrevendo e discutindo os resultados encontrados. Na quarta seção, metodologia, apresentamos: desenho de pesquisa, descrição do local, participantes, instrumentos, procedimentos de produção e análise das informações e considerações éticas. A seção cinco contempla os resultados e discussões. A sexta, por fim, traz as considerações finais deste estudo, seguida de referências e anexos.

1.1 Presenças/ausências da diversidade sexual e fronteiras (im)possíveis

Presenças/ausências remetem a uma pluralidade de modos de dizer da diferença na escola: a presença dos termos gênero e orientação sexual na 2ª e 3ª versões contrasta com suas ausências quando apagados da versão final da BNCC; ao mesmo tempo, a ausência é acompanhada da presença do tema em discursos oficiais e não oficiais que defendem ou

⁴ Junqueira (2019) discute a “ideologia de gênero” como sintagma, neologismo, rótulo estigmatizante, *slogan*, categoria política, arma retórica, “um objeto construído e evidenciado pelo discurso que o denuncia” (p. 139).

⁵ Optamos por manter “Psicologia”, assim como “Educação”, com as iniciais maiúsculas, uma vez que as assumimos como campos de conhecimento e atuação e como instituições e discursos, o que não significa, por outro lado, afirmar consensos nesses campos.

criticam os apagamentos; já a presença de outros termos, que remetem à diferença, como “igualdade” e “diversidade”, guardam também uma ausência não dita, quando se tornaram presentes enquanto termos genéricos para suprir as ausências em nome de supostos consensos⁶; por sua vez, as defesas pela presença de gênero e sexualidade podem legitimar ausências se afirmam um “respeito às diversidades” ou uma presença em termos estritamente biológicos, ausentes de reflexão crítica e transformação de estruturas de produção de desigualdades; a ausência na Base não dá conta das presenças que irrompem nas relações cotidianas escolares. Tais contradições se interseccionam e se chocam, constituindo significados para a BNCC e suas implicações em diversas instâncias, e para a Educação, processos que dizem do conhecimento como um dispositivo de múltiplos usos políticos, como propõe o Enfoque das Epistemologias da Política Educativa (EEPE) (Almeida & Tello, 2013; Mainardes, 2017), que estuda os referenciais teórico-epistemológicos nas pesquisas de políticas educacionais.

Como dispositivo, a produção de conhecimento e o processo de construção de políticas públicas se situa na complexidade do sistema de opressão, analisado por Lugones (2014) como uma relação histórica e subjetiva/intersubjetiva entre “opressão \longleftrightarrow resistência” (p. 940), que se dá na fronteira, onde os seres construídos como não humanos, ao mesmo tempo, se submetem e não se rendem à lógica capitalista e colonial; na fronteira, o “locus é fraturado” pela presença, existência, daqueles que resistem à opressão (p. 943). Segundo Anzaldúa (2005), a “ação” de resistir pode ser mais que apenas “reação”, e guarda uma pluralidade de possibilidades que se (re)criam na fronteira. Enunciar essas relações permite falar de “diferença” sem apagar as fontes sociais que marcam as possibilidades de resistência.

As autoras defendem aprendermos uns(umas) sobre os(as) outros(as) no cruzamento de fronteiras (Anzaldúa, 2005), “sem necessariamente termos acesso privilegiado aos mundos de sentido dos quais surge a resistência” (Lugones, 2014, p. 948). A escola parece ser, assim, lugar de apagamentos, mas também espaço-tempo de criação de respostas e invenção de sentidos que não são lineares ou óbvios.

No “locus fraturado”, o sentido é contraditório, e se recria a partir mesmo desta contradição, onde a multiplicidade desafia as dicotomias, onde é possível elaborar respostas (Lugones, 2014); e não apenas sustentar as contradições, mas transformar a ambivalência em outra coisa (Anzaldúa, 2005), o que coloca em tensão e responsabilização as traduções,

⁶ Maria Inês Fini, presidente do INEP de 2016 a 2018, afirma que a presença de “orientação sexual” na 2ª versão consiste em um erro de edição, uma vez que o termo já está “implícito” no texto; e o MEC, em nota de resposta às críticas à retirada dos termos, escreve que os “ajustes” decorrem na identificação de “redundâncias”, uma vez que o documento “preserva e garante” os pressupostos de respeito, abertura e diversidade (Carvalho, 2017).

escolhas e construções das epistemologias (Lugones, 2014) que nos orientam e se recriam no processo. Spivak (2010) argumenta que a tarefa dos(as) intelectuais do Ocidente não deve partir do lugar de representar ou não o diferente, ainda que em termos “plurais”, o que apenas reafirma “o sujeito”, indivizível, inominado, coerente e abstrato no discurso do poder. De outro modo, a tarefa parte do aprender a “re-presentar” a si mesmo enquanto intelectual do Ocidente, ao qual cabe refletir sua relação com a economia, o poder, a ideologia, marcando sua “posicionalidade como sujeitos investigadores” (Spivak, 2010, p. 90).

Mountian (2017) destaca que a ciência é sempre situada histórica e socialmente, portanto, parcial e localizada; se posiciona, assim, junto às epistemologias que enunciam a “política (re)produzida na ciência” (p. 458) contra supostas neutralidades, e destaca a possibilidade de inclusão dos grupos tradicionalmente excluídos na produção científica. Tal “inclusão” é, ao mesmo tempo, problematizada pela autora, a partir de Spivak (2010), apontando os “limites da representatividade” (p. 460), marcada por relações de poder.

A Psicologia, ao representar historicamente “o normal” ou “o patológico”, definindo os limites destes, se eximiu historicamente de marcar os lugares de onde diz e suas intencionalidades e efeitos (Mountian, 2017; Patto, 1984; Meira, 2003). Sawaia (2001/2017) discute a inclusão e exclusão como uma dialética que envolve a polissemia das palavras, sua relação multifacetada; são conceitos cujos usos retóricos insistem em consensos. A busca por um “conceito-processo” que recusa linearidades, essencialismos e consensos e é capaz de desestabilizar categorias e conhecimentos não democráticos (Sawaia, 2001/2017) pode ser possível em fronteiras. Estas ecoam as ambiguidades de que fala Anzaldúa (2005), permitindo problematizar a naturalização de conceitos.

O significado de “incluir” é definido a partir das estruturas mesmas que excluem. A inclusão se coloca assim como estratégia de ajustamento, repetindo culpabilizações e definindo sujeitos em termos de déficit, incluídos no sistema de exclusão em um processo de “inclusão perversa” (Sawaia, 2001/2017). Assim, “o incluído” é definido por aquilo que supostamente não carrega: a exclusão. Mouffe (2013) usa a noção de “exterior constitutivo” para dizer desse processo no qual é só na presença e delimitação de um outro qualquer, diferente, que se constitui seu exterior, nomeando uma identidade: “nós”, a partir de “eles”; a identidade é relacional e a “afirmação da diferença é condição para a existência de qualquer identidade” (p. 185).

Esse processo é também abordado por Santos (2009) quando afirma que o pensamento ocidental é definido por linhas abissais, que dividem “deste lado da linha” atores sociais, experiências e saberes úteis, visíveis e inteligíveis, e “do outro lado da linha”, os produzidos

como inexistentes, perigosos, inúteis, ininteligíveis, irrelevantes, passíveis de esquecimento e supressão. Tais linhas abissais produzem ausências não dialéticas (Santos, 2009), apagando sequer a possibilidade de ambiguidade e de fronteira, insistindo em supostas coerências.

As coerências fabricadas podem ser problematizadas a partir de Butler (2000), quando esta coloca em questão a fabricação reiterada de normas sexuais que produzem “corpos abjetos” e “corpos que pesam”. Para o sujeito advir como aquele identificado a “corpos que pesam”, os lugares de abjetos precisam ser continuamente afirmados como inabitáveis, temidos, cuja identificação é negada; o sujeito é habitado pelo abjeto, que não é assim tão exterior, mas fundante, necessário para que a inteligibilidade dos “corpos que pesam” seja legitimada, ao mesmo tempo em que os corpos transtornados são invalidados - mas não se conformam (Butler, 2000).

É na fronteira que se constitui a tensão entre a sujeitificação e o agenciamento possível dos sujeitos, que se situam nas estruturas de poder e normatividade capitalista, colonial, racializada e heterossexualizada, ao mesmo tempo em que recusam tais relações e constroem sentidos outros, na fratura, cuja lógica difere daquela que controla as existências e silencia visões de mundo (Lugones, 2014). Frente às linhas que separam o mundo, definindo (in)existências, Santos (2009) propõe um pensamento pós-abissal, a partir de “epistemologias do Sul”, que denunciam a concepção linear de tempo constituinte das exclusões sociais; propõe diálogos que não são óbvios ou simétricos; Dussel (2016) chama de diálogos transversais, que partem de “outro lugar” e não precisam passar pelo “centro” da hegemonia. Diálogos, transversalidades, fronteiras escrevem outras linhas possíveis, “reconceitualizam” (Carvajal, 2020) ao ressoar experiências (im)possíveis, porque impensáveis, e “recontextualizam” politicamente as normas, segundo noção de Butler (2000) que propõe desidentificações coletivas.

De outro modo, as “artimanhas da exclusão”, termo de Sawaia (2001/2017), seguem a lógica do capital, que incorpora e nomeia o que é polissêmico, subtraindo a pluralidade de sentidos possíveis, de modo que, como aponta Han (2015), o contato com o diferente e a possibilidade de estranheza se neutralizam numa fórmula de consumo. bell hooks (2000) problematiza essa lógica quando enuncia sobre os corpos que ela tinha “tão fielmente, aprendido a fingir que não via” (s/p.).

Louro (2000) argumenta que, em uma linha tênue, à escola se coloca a tarefa de, ao mesmo tempo, reprimir a sexualidade e incentivar a sexualidade “normal”. Assim, não vemos e não ouvimos o outro “estranho”, em um processo no qual, segundo Abramowicz e Tebet (2017), as políticas educacionais falam de diferença, mas para que “não façam diferenças” (p.

186), afirmam “desafirmando” ao não questionar os processos de (re)produção das desigualdades, ao não nomear as opressões, como argumenta Ribeiro (2017).

Os autores, conceitos e teorias aqui apresentados tematizam as diferenças em sua contextualização histórica, política, social, operando, assim, desnaturalizações. Ao mesmo tempo, trata-se de teorias distintas também historicamente situadas, cuja articulação é realizada “não sem custos e riscos de avizinhamentos” como afirma Veloso (2020, p. 27) sobre os “diálogos dissidentes” que constrói no âmbito da pesquisa de “políticas do sensível”, colocando em tela o corpo e os marcadores sociais.

1.2 Psicologia, Educação, Políticas educacionais e diversidades: atravessamentos em contexto de performances

Enquanto política pública educacional, a Base é constituída por discursos tecidos em relações de poder, de modo que consistem em práticas sociais, como permite pensar Foucault (1969/2009). Ele pensa os discursos como práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam” (p. 55), assim, práticas discursivas desestabilizam a suposta linearidade entre palavras e coisas, produzindo a relação saber-poder-verdade (Foucault, 1969/2009). Se a Base orienta a produção de conhecimentos, é importante pensar a dimensão de “acontecimento discursivo” dos conhecimentos (Foucault, 1969/2009) - o saber é uma verdade que “acontece”, se faz em relações de poder, produzindo modos de vida (Hüning & Guareschi, 2011). Assim, para Foucault (1969/2009), olhar para os documentos, como a BNCC, é descrever acontecimentos discursivos.

Nesse sentido, a Psicologia, por sua vez, ao constituir discursos e práticas não está desarticulada dos fatos do discurso, dos acontecimentos, das condições de possibilidade a partir das quais é construída, assim não se justifica a si mesma, como aborda Foucault (1969/2009) acerca da produção de saber. Hüning e Guareschi (2011) interpelam assim sobre os modos de produção de conhecimento na e para a Psicologia tendo em vista a relação entre produção de ciência e produção de modos de vida.

A partir dessas propostas é possível pensar a Psicologia como ciência e profissão diante da Lei n. 13.935 (2019), que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. A recente lei atravessa o processo de construção da BNCC e constrói relações de poder que institui verdades, por exemplo, sobre a competência do saber *psi* na Educação. Partimos da importância da aprovação de tal lei como conquista para se pensar as relações escolares, o que exige, ao mesmo tempo, questionar essa autorização da presença da Psicologia no território escolar.

Como documento-prática, “acontecimento”, a BNCC produz sentidos e subjetividades, se faz em determinadas condições de existência que legitimam ou não certos discursos e enunciados situados em relação a outros que configuram a historicidade desses discursos e práticas, participando da construção de legitimidade de determinadas noções de educação. Desse modo, os apagamentos de “gênero” e “orientação sexual” são acontecimentos, produções e como tais não são isolados, naturais ou neutros; estão situadas em um contexto de sucessivas deslegitimações do espaço escolar, das relações de ensino e aprendizagem e do papel de professores(as) e da comunidade escolar como um todo, bem como em um contexto de destituição do caráter coletivo dos direitos humanos. Estes têm sido afirmados como conquistas particulares e inseridos na mesma lógica de trocas mercadológicas: passam a ser bens adquiridos mediante diagnósticos, privatizações ou alcance de metas, em meio a afirmações de neutralidade e discursos que defendem uma “Educação empreendedora”.

Macedo (2016) aponta que, em contexto neoliberal, nas políticas curriculares, os significados de currículos e os conceitos neles assumidos, são abordados como consensos, mascarando as complexidades e disputas em questão. Mediante naturalizações, “justiça” e “igualdade democrática” são efusivamente afirmadas em propostas curriculares, mas como produtos cujo “valor de troca” é dado por um conhecimento adquirido, universal e generalizável, conhecimento como posse, que exige ser mensurado (Macedo, 2016). Avaliação e consenso atravessam, assim, as construções do que significa uma “Educação democrática”.

Ball (2010a) analisa performatividade e performance como estratégias que fazem parte de discursos de legitimação da produção, transmissão e avaliação de sujeitos, conhecimentos e instituições educacionais nas sociedades pós-industriais. A performatividade se constitui como tecnologia de regulação social e moral e como parte de um processo de “governamentalidade” e “autogerenciamento”, a partir da noção de performance, que, enquanto uma medida - o que envolve indicadores, comparações, competições - representa determinado valor, definindo indivíduos e instituições em uma economia da Educação (Ball, 2010).

A determinação de valor e medida sobre os corpos e modos de se relacionar serve à função do poder de gerenciar a vida, a partir da noção de Foucault (1977/1999) de que o poder é produtivo, não se limita mais à morte ordenada por um soberano, mas se apropria da garantia, sustentação e ordenação da vida. Esse “biopoder” se estrutura em torno do corpo como máquina passível de disciplina, e do corpo como suporte biológico, conhecido para um controle mais eficiente das populações, em uma “biopolítica”; tais técnicas são apropriadas, pelas mais diversas instituições, para a administração dos corpos e a gestão calculista da vida, de modo condizente com as exigências econômicas: por encarregar-se da vida, o poder tem acesso ao

corpo (Foucault, 1977/1999). Assim, o poder ao mesmo tempo investe sobre a vida e define os contornos do que é “viver”, legitimando processos de medicalização, patologização e judicialização, a partir do que é produtivo e em nome da produtividade.

Para Ball (2010a), as tecnologias e discursos de performatividade se associam a uma atitude empreendedora enquanto uma ética que delimita subjetividades, modos de fazer e ser, novas identidades sociais de educando, professor, pesquisador, “jogos representacionais” em que nos articulamos, a partir de uma lógica de dados que nos faz constantemente representados. Han (2018) assinala que o controle exercido por meio dos dados - um a mais ao controle dos corpos - condiz com a fase incorpórea do capitalismo, em uma “psicopolítica neoliberal”, marcada por otimização e desempenho em todos os aspectos da vida, indissociáveis de esgotamento e cansaço.

No presente contexto, marcado pela pandemia, a circulação de dados se intensifica - ataques e perseguições de dados entre governos; uso de dados como dispositivo em disputas eleitorais associadas a posicionamentos oficiais sobre o vírus; dados pessoais nas redes sociais e em plataformas de Educação no ensino remoto decorrente das medidas de isolamento; dados epidemiológicos, sociais, econômicos bombardeados pela mídia - ou mesmo a ausência destes dados (Lifschitz, 2020), expressa em subnotificações, negacionismos, *fake news* e censuras; “ausência-expressa” que não significa uma falha nas estratégias de visibilização, avaliação e controle, são constitutivas desses mesmos processos. Os modos de significar a Educação em termos de competências e habilidades diante de dados e performances têm efeitos nos corpos e relações.

A representação dos sujeitos por meio de dados fabrica “encenações” que Ball (2010a) associa ao mesmo conceito que discute - performance - mas, agora, no sentido apresentado por Butler: signos corpóreos e demais significados discursivos produzem gestos, atos, encenações, com caráter performativo, fabricando essências e identidades (Butler, 1990, citada por Ball, 2010a). Para Butler (2000), a produção discursiva nomeia e estabelece a diferença sexual de modo que a categoria “sexo” produz os corpos que ela mesma governa. O sexo é materializado no corpo segundo uma normatividade que é performativa de gênero, de modo que não há um corpo pré-discursivo; o gênero não se inscreve em um corpo neutro, passivo, estático; consiste, de outro modo, em uma “tecnologia social heteronormativa” operada por relações de poder (Butler, 2000). Os modos de relatar a si mesmo e ao outro (Butler, 2015) são constituídos por tais performances, de forma que identidades e também desidentificações ocupam linhas complexas de contestação democrática, denunciando os “limites discursivos do ‘sexo’ ” (Butler, 2000).

Tais identidades e seus limites aparecem aqui como conceitos, presentes ou não em documentos curriculares, de maneira que as conceitualizações (im)possíveis que buscamos aqui apresentar constituem em tentativa de recusa à repetição de apagamentos e, ao mesmo tempo, se esforça para não cair em essencialismos, limitando significados, que estão em movimento e (re)construção. Scott (2012) define “gênero” como categoria analítica, saber que constrói sentidos sociais sobre as diferenças corporais, constituindo as relações sociais baseadas nessas diferenças percebidas, dando sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico de distintas maneiras. Desse modo, “a política constrói o gênero e o gênero constrói a política” (Scott, 2012, p. 89). Queiroz (2015) aponta que o desenvolvimento do conceito de “gênero” se ancora em “circunstâncias sociais e psíquicas” (p. 83) que atravessam classificações binárias em uma sociedade sexista. A complexidade e situacionalidade dos conceitos que se associam a identidades são apresentadas por Souza (2009) em termos de uma “política do conceito” e suas nuances conservadoras e subversivas. Para ele, “orientação sexual”, a partir de um compromisso político-epistemológico em “dessubstancializar” perspectivas biologizantes e psicologizantes, pode significar “escolhas, opções, preferências, construções e práticas do desejo, do erotismo, da sexualidade” (p. 60).

Butler (2000) discute como determinadas identificações são negadas por discursos citados em performatividades a partir da interpretação das normas de gênero em atos reiterados que legitimam corpos “verdadeiros” como naturais, designando corpos inteligíveis e corpos ininteligíveis. Porém, os corpos não se conformam, justamente porque as normas precisam ser reiteradas, repetidas, em “citacionalidades” insistentes (Butler, 2000). Assim, possibilidades outras estão em construção e se chocam/se co-constituem em uma conjuntura na qual, como aponta Ball (2010a), “a disciplina do mercado é transformada em uma disciplina da imagem, do signo” (p. 45), no contexto onde as avaliações tanto medem resultados como mantêm a lógica de fabricação de performances, definindo metas e representações com vistas ao aprimoramento de si mesmo - do “empreendedor de si” como subjetividade, segundo Han (2018), e em um “empreendedorismo da barbárie” como nomeia Catini (2019). Assim, métodos de avaliação são vendidos para estruturar parcerias público-privadas mais “eficientes” (Cara, 2019) e definir os alunos-clientes/sujeitos-empresas capazes de melhor posicionar a escola em *rankings* de “qualidade” (Ball, 2010a).

Nesse sentido, o Estado assume, como reflete Ball (2010a), o papel de permitir, legitimar e convocar à transformação dos produtos e sujeitos da Educação em mercadoria. Para o autor, esses processos operam uma “dessocialização” da relação com o conhecimento (Ball, 2010a), que, no contexto brasileiro, parece se associar aos ataques à Educação, seus sujeitos e

práticas nomeados de “balbúrdia” ou “ideologia de gênero”. Carlotto (2019) interpreta que, nos ataques engendrados à Educação, está em questão não só a escola enquanto espaço de conhecimento, mas a própria noção de verdade, os critérios de geração e legitimação da ciência, o que têm impactos em termos metodológicos e estruturais. A diferença/diversidade enquanto constitutiva do processo de produção de conhecimento está aqui em questão na relação poder-saber-verdade (Foucault, 1969/2009).

O Movimento Escola sem Partido, fundado em 2004, propondo diversos projetos de lei contra a chamada “doutrinação” nas escolas, o que inclui a “ideologia de gênero”, se insere nas disputas em torno das produções de conhecimento, do corpo e da subjetividade. Contra tais imperativos por supostas neutralidades, Carlotto (2019) ecoa a defesa pela democratização do conhecimento, o que envolve enfatizar as condições históricas de sua produção. Esta posição pode constituir processo contra a dessocialização do conhecimento nomeada por Ball (2010).

De outro modo, descontextualizações históricas desses processos sustentam a hierarquização de saberes, que, como aponta Ribeiro (2017) a partir de Lélia Gonzalez, é produzida pela classificação racial, legitimando epistemologias ditas universais, portanto, neutralidades epistemológicas. Gonzalez (1984) afirma que o mito da democracia racial “oculta algo para além daquilo que mostra” (p. 228); a cultura brasileira “oculta, revelando” a africanidade constitutiva dela mesma; é nesse jogo de ocultar e revelar, que a memória e a história falam, subvertendo o esquecimento do racismo e sexismo enquanto categorias definidoras de lugares sociais (Gonzalez, 1984).

A Psicologia, como discurso, constrói realidade, classificando sujeitos e suas vozes; historicamente assume o papel de “escuta”, que se situa nessa disputa por narrativas, conceitos, lugares e memórias. Constituindo trama nas relações de poder, o saber *psi* tem impactos nos modos de enunciar o sujeito e os grupos definindo seus contornos e os naturalizando. A perspectiva crítica da/na Psicologia questiona os modos de representação desses grupos, como os discursos são formados em/por relações de poder e comparecem nos processos históricos e situados de construção da realidade (Mountian, 2017; Patto, 1984; Meira, 2003; Sawaia, 2001/2017). Tem-se construído pelas/nas abordagens críticas processos que consideram/problematizam “as dinâmicas das intersecções entre categorias sociais, tais como: gênero, raça, classe, sexualidade, idade, deficiência, e outras que aparecem como desiguais nas relações sociais” (Mountian, 2017, p. 460).

Desse modo, a relação entre psicologia, educação, diferença, gênero e sexualidades e políticas educacionais é aqui abordada em um processo de “teorização combinada” enquanto exercício, esforço e trabalho crítico que articula conceitos, como apresenta Mainardes (2017).

Trata-se de um processo arriscado e caótico, mas operado colocando-se em cena a situacionalidade dos conceitos e construções teóricas, bem como das combinações que vamos tecendo, como modos de construir (outros) sentidos para a desordem.

Ainda que privilegiamos aqui as construções pós-críticas/pós-estruturalistas, destacando a função produtiva do discurso e a produção de subjetividades em relações de poder, percorremos, ao mesmo tempo, as aproximações e rupturas com a psicologia sócio-histórica, sobretudo tendo em vista seu lugar histórico de mobilização de críticas a uma Psicologia individualista, tecnicista e culpabilizante. Na busca de pistas “contra a miséria da psicologia”⁷, Sawaia (2015) se refere aos diálogos que tece, como um leque complexo e multivariado de ideias. A autora afirma que essa multivariabilidade, entretanto, partilha de um pressuposto em comum: “o saber psicológico é gestado e só pode ser compreendido na sua inserção sócio-histórica” (p. 126).

Ao abordarem a relação entre Psicologia e produção de subjetividades, Hüning e Guareschi (2011) afirmam que os modos de produção e regulação de ciência em Psicologia estão em tensão e articulação com os modos de produção de vida e versões de mundo, e de regulação e governo das populações. Tal debate assume na Psicologia um caráter específico, na medida em que essa disciplina ocupa uma posição delicada, “mal definida” em seus métodos e objetos e em sua afirmação como ciência, no âmbito das epistemologias modernas (Hüning & Guareschi, 2011). Para as autoras, a posição indefinida, “intersticial” da Psicologia pode, entretanto, ser potente, constituir brechas na qual a ciência é colocada em reflexão, desestabilizando a hierarquização de saberes e afirmando o rigor científico de modo ético e político, assim como Mountian (2017) discute a reflexividade como “estratégia-chave” que posiciona as relações de poder envolvidas na pesquisa em Psicologia.

No que se refere à atuação e produção de conhecimento da Psicologia com a Educação, tais impasses constitutivos do saber *psi* adquirem ainda outras especificidades. Se a produção de conhecimento está especificamente situada com relação aos efeitos de subjetivação, a diferença na escola, um território de mobilização dessas produções-efeitos, (re)coloca a própria Psicologia em análise e os processos de produção de conhecimento. Segundo as *Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os)*⁸ na Educação Básica (Conselho Federal de

⁷ Parte do título do livro de Patto, *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*, resenhado por Sawaia nesse texto citado, *A apropriação/transformação do estado atual da prática e da formação em psicologia: contra a miséria da psicologia*.

⁸ Também assumimos, ao longo do texto, os artigos “os/as” em suas flexões gramaticais de gênero, como uma das possibilidades de “escrita gendrada” que não prioriza a flexão no masculino. Quando nos referimos à(ao) profissional psicóloga(o) escrevemos o gênero feminino antes do masculino da mesma forma que adotou o

Psicologia [CFP], 2019) a ação destas(es) profissionais se volta para o cotidiano escolar, o que significa questionar como as práticas são ali engendradas, e os atravessamentos ético-políticos em questão.

Tal compromisso se dá em contexto no qual as instituições e a produção de conhecimento se constituem em disputas de práticas de enfrentamento ou legitimação das violências e preconceitos. Segundo Anuário de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021), em 2020, foram registrados 3.913 homicídios de mulheres, sendo, em sua maioria, mulheres jovens (49,8%) e mulheres negras (71%). Dos homicídios, 1.350 são notificados como feminicídio, morte de mulheres por sua condição de gênero. Entretanto, o anuário discute que é ainda recente a nomenclatura “feminicídio” na legislação (incorporada em 2015 no Código Penal), o que complexifica a análise e exige olhar para os dados de homicídio de mulheres e atentar para os avanços em cada localidade no diz respeito aos registros de homicídios e feminicídios, envolvendo problemáticas que remetem a subnotificações e relativização de discursos de ódio, em questões estruturais, institucionais, jurídicas, de gestão, bem como agravadas pela pandemia de Covid-19.

Segundo o Anuário, na pandemia, houve uma redução dos registros de violência sexual, o que não significa redução da incidência, uma vez que a queda brusca se deu em abril de 2020, primeiro mês de isolamento social no Brasil. Desse modo, a condição de isolamento e a ausência de políticas de enfrentamento provavelmente dificultaram o acesso aos serviços e a possibilidade de denúncia. Ainda assim, caíram os registros de lesão corporal, ameaça, estupro e estupro de vulnerável, mas aumentaram as Medidas Protetivas de Urgência e os chamados de denúncia à Polícia Militar. Além disso, em 2020, as vítimas de estupro e estupro de vulnerável são mais novas (13 anos ou menos) se comparado à 2019, sendo que 83% dos estupros contra crianças e adolescentes (0 a 19 anos) são cometidos por conhecidos das vítimas. O documento discute, diante de tais dados, o papel decisivo da escola contra a violência doméstica e/ou sexual e a “importância dos profissionais de educação para além da educação formal.” (p. 222), defendendo a intersecção de políticas de saúde, assistência social, educação e segurança pública.

De acordo com o Grupo Gay da Bahia e a Aliança Nacional LGBTI+ (2022), em 2021, sofreram morte violenta no Brasil, 300 LGBTI+, 8% a mais que em 2020, sendo 276 homicídios (92%) e 24 suicídios (8%), dados que mantêm o Brasil como país que mais assassina pessoas

Sistema Conselhos de Psicologia (Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia), dada a preponderância de mulheres na profissão de psicóloga(o) no Brasil.

LGBT (a cada 29 horas, uma morte). Destes números, professores e estudantes ocupam respectivamente o segundo e quarto lugares entre as profissões/ocupações com mais vítimas de morte violenta dessa população. Em 2021, 1737 estudantes travestis e transexuais adotaram oficialmente seu nome social nos ensinos infantil e fundamental (Nomura, 2021). Por outro lado, dados disponibilizados em 2016 apresentam 82% de evasão escolar de pessoas travestis e transexuais (Almeida, 2016).

Assim, a escola se constitui como território de múltiplas possibilidades, que, ao mesmo tempo, não estão desarticuladas das contradições do social (Meira, 2003; CFP, 2019). Afirmar a escola como lugar potente para enunciar possibilidades não significa desconsiderar os limites e violências que, por sua vez, precisam também de enunciação; as relações de dominação não invalidam a afirmação de possibilidades outras quando estas partem da perspectiva de transformação ética e política de relações dadas como estáveis e naturais.

1.3 (Des)encontros críticos: falar/calar as diversidades

A escola compreendida como instituição, é também lugar de (re)produção, mediante institucionalizações, de violências e preconceitos (CFP, 2019), diante das quais a Psicologia é chamada a atuar, e afirma, em perspectivas críticas, práticas comprometidas com a transformação social. Ao mesmo tempo, a Psicologia, além de campo de conhecimento e atuação profissional, é também instituição social (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2021), podendo atualizar relações de desigualdade. Seu caráter de instituição complexifica os papéis que assume, bem como os significados de atuação/teoria/compromisso críticos.

Segundo Mahmood (2006), “crítica” é a possibilidade de sermos mudados por meio do encontro. Encontro é também palavra que Mountian (2017) usa para dizer da produção das categorias sociais como gênero, sexualidade, classe e raça; são categorias, produções sociais, performances, que não estão dadas, são efeitos de “encontros específicos”, em relações de poder, encontros que não são simétricos, óbvios, evidentes ou lineares (p. 461). “Eis o que é bem menos espetacular do que o ‘movimento’ ou ‘a revolução’, mas mais decisivo. Ninguém poderá dizer aquilo que um encontro é capaz”, são as fissuras da linguagem expressas pelos encontros nos movimentos que tornam estes revolucionários (Comitê Invisível, 2020). Assim, as fissuras e fronteiras compõem a transformação social, a crítica e os encontros. A palavra invisível que qualifica a autoria do “Comitê Invisível” pode nos remeter a uma invisibilidade cuja voz ressoa, na subversão, marcando a ambiguidade dos termos visível/invisível. A escola,

ao definir modos ditos “corretos” de saber e se comportar, define ao mesmo tempo, os avessos: o que não “ser” (CFP, 2019). Subversões, por sua vez, fazem soar o avesso de outros modos.

Encontros e críticas se não estão dados, são históricos e dizem de uma imprevisibilidade que marca a Educação e a “subjatividade”. Para Macedo (2016), é preciso recuperar a significação da escola como “lugar ‘sujo’ pelo imprevisível” (p. 49). Neutralidades exigidas não dão conta da pluralidade constitutiva da escola-território-fronteira, transversalizada pelas relações, pelo corpo - este carregado de noções de “sujeira”, portanto silenciado, porque “obsceno”, fora de cena, como pontua Souza, na UFOP Cultura (2021). Louro (2000) afirma que as identidades não constituem evidências dos corpos; e sexualidade não condiz com previsibilidade e “natureza”.

Os corpos são investidos, “educados”, por marcas de identidades e de diferenciações (Louro, 2000). A diferença, sem ser uma característica estável, é antes uma pluralidade de efeitos de diferenciação (CFP, 2019), atos ou processos de diferenciação (Silva, 2000), efeitos de subjetivação, cujas possibilidades múltiplas colocam em questão práticas homogeneizantes na formação (Rocha, 2008), fazem ressoar movimento e afetos (CFP, 2019) e os paradoxos do território escolar (Rocha, 2008). A escola delimita tempos e lugares específicos marcados pela dicotomia certo/errado; simultaneamente é abertura a outros tempos/espacos, porque é histórica.

Foucault (1979/1981) questiona como o poder sobre a sexualidade produz determinadas verdades nos discursos e nas realidades das instituições e práticas. Para o autor, na sociedade ocidental, a sexualidade é liberada, mas em uma economia complexa: faz falar sob a forma de interditos; não é apenas proibida, é produzida; o poder é produtivo. Em *História da sexualidade* (1977/1999), o filósofo aponta que o capitalismo, mais do que o controle e ajustamento dos corpos para serem inseridos nos aparelhos de produção, exigiu docilidade, “utilizabilidade” e reforço destes para serem majorados em sua força e aptidão, sem perder a capacidade de serem sujeitados nesse investimento do poder sobre a vida (biopoder).

O “corpo educado” (Louro, 2000) conduz currículos e é feito de currículos. A partir de conservadorismos e das lógicas pautadas em um “empreendedorismo de si”, a BNCC cala e faz falar, restringe e movimenta, e nesse processo, o corpo produz e é produzido. “O dispositivo da sexualidade torna-se mais potente porque opera em um ponto de intercessão do biopoder”, diz Cassal, Garcia e Bicalho (2011, p. 467). Foucault (1977/1999) aponta que esse modo como a verdade é produzida e seus efeitos escreve a história do Ocidente.

De que corpo (esta) sociedade precisa?; “quais são os mecanismos positivos que, produzindo a sexualidade desta ou daquela forma, ocasionam efeitos de miséria?” (Foucault,

1979/1981, p. 127). O poder, por ser produtivo, se faz em discursos que denunciam as repressões à sexualidade e “permite” falá-la, mas justamente para que o poder faça uso do sentir, do dizer (Foucault, 1979/1981). Aqui, cabe questionar se as “habilidades socioemocionais” enquanto face das competências gerais, não constituem mecanismos dessa captura do viver: fazer falar para capturar “o sentir”, que sem ser abstrato se faz nas relações sociais e históricas. Silva (2018) tece considerações nesse sentido apontando a formação de “competências socioemocionais” como estratégia para o controle das classes trabalhadoras.

Em meio a nossa inquietação em entender a diferença entre “competências” e “habilidades” visto que têm sido usadas aparentemente como sinônimos, ainda que denotem alguma diferença no texto da Base (competência parece incluir habilidades, conhecimentos, atitudes e valores), encontramos em nota de rodapé de Krawczyk (2021) que, na bibliografia, estas palavras têm sido usadas de forma indistinta. Por um lado, a indistinção pode indicar que termos plurais são usados com intenções semelhantes, como um “combo” adequado a uma vida “empreendedora”; por outro, marcam as imprecisões no uso de conceitos: “competências”, “habilidades”, “socioemocionais”, e também, “diferença”, “diversidade”, “democracia”, “cidadania”, “direitos humanos” são palavras que mobilizam diferentes sentidos e disputas, o que é constantemente apagado; são tomadas como universais, mas dissimulam intenções fundamentais.

O fazer falar a dimensão socioemocional se constitui pelo saber *psi*, ao mesmo tempo em que o convoca. Meira (2003) aponta que até aproximadamente o fim da década de 1980, muitas(os) autoras(es) críticos a uma Psicologia adaptacionista e conservadora abandonaram o tema da dimensão afetivo/emocional já que esta marcava a inserção da Psicologia na Educação pautada no “psicológico” enquanto universal, natureza humana, essência, desconsiderando seu caráter social e histórico. Esse afastamento, entretanto, pontua a autora, contribuiu para que perspectivas de base idealista ganhassem ainda mais força, afirmando as emoções como um campo isolado, “como determinante último da vida dos indivíduos e da vida em sociedade” (p. 49).

A mesma autora faz esse panorama para enfatizar que a noção de subjetividade na escola está em questão na história da Psicologia como ciência e profissão e na história da Psicologia Escolar e Educacional especificamente. Se esta tem como objeto o encontro entre subjetividade humana e processo educacional e como compromisso ético-político contribuir com o papel da escola de socialização do saber e de formação crítica, a subjetividade só pode ser tomada como social e histórica, mediada no processo de humanização, na construção de sentido pelos sujeitos escolares (Meira, 2003).

Patto (1984, 1990) constrói um outro olhar sobre noções como fracasso escolar e indisciplina na escola, recusando-os como conceitos isolados e culpabilizantes produzidos por uma Psicologia pretensamente neutra, destituída das relações de poder e naturalizadora das relações. Dessa forma, a autora habita o terreno das emoções/afetos a partir de outro lugar, desestabilizando a linearidade e imediatismos de dicotomias, como sujeito e objeto, teoria e prática, ciência e política, razão e emoção. Krawczyk (2021) assinala possíveis relações entre as “competências” e o conceito de “inteligência emocional” já abordado criticamente por Patto. Diante da Lei n. 13.935/19, cabe questionar de que modo a Psicologia se propõe a falar sobre a subjetividade na escola e como as novas conjunturas afetam esse falar/atuar/escutar desta ciência e profissão.

Colocamos em debate, dessa forma, a historicidade do conceito de “habilidades socioemocionais” na atuação da Psicologia junto à Educação diante da BNCC. Ao afirmar a dupla face das habilidades - práticas cognitivas e socioemocionais - o texto da base aparentemente constitui valor às emoções (e em uma perspectiva social) relegadas historicamente como menores que a razão, sobretudo em espaços de ciência. Entretanto, os modos de afirmá-las parecem justamente atualizar essa dicotomia nos moldes de uma sociedade do desempenho (e do cansaço), segundo nomeações de Han (2015). O socioemocional, afirmado ao lado do cognitivo, parece servir assim ao mecanismo de biopoder. Este produz, o que Decotelli, Bohre e Bicalho (2013), chamam de uma “força-invenção do potencial cognitivo, disseminada por toda parte”, em que o capital encontra uma reserva inesgotável (p. 450). Mediante “forças-invenções”, discursos de valorização da diferença são muito bem medidos em suas capacidades de produzir efeitos de consumo neoliberal.

Segundo Andrade e Gawryszewski (2018), as competências socioemocionais significam um “*plus* especial” às competências cognitivas. Patto (2000) teceu críticas à chamada “inteligência emocional” como modo de subjugar a emoção à razão, em uma Educação pautada no treino, na disciplina obstinada, que diagnostica e culpabiliza mediante teorias que classificam sujeitos em termos de carências culturais/intelectuais, em contextos de “mutações do cativeiro” e também de possibilidades de resistências.

O “*plus*” fabricado pelo caráter socioemocional pode ser mais uma forma de mutação, segundo o termo de Patto (2000), enquanto reprodução e atualização da dominação e dos estereótipos fabricados nas relações entre ciência e poder, Psicologia e política. Tal *plus* é condizente com as pretensões de organizações, como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, de vinculação da Educação ao empresariado em nome de um incremento ao capital humano e imediato desenvolvimento das

habilidades requeridas por estes mesmo setores, ao mesmo tempo em que anunciam a equidade educacional em reformas que vendem “flexibilidade” e “modernização” (Andrade & Gawryszewski, 2018). Assim, “incentivos”, “*vouchers*” do mercado, com “responsabilidade social”, são “cedidos” aos estudantes pobres.

Santos, Ramalho & Nozu (2021) apontam o Movimento Todos Pela Educação como projeto com impactos na construção de significados sobre Educação e política em contexto ibero-americano estruturado em torno de consensos que se tornam referência para as reformas educacionais pautadas na afirmação da ineficiência do Estado, e na solução apresentada na forma de metas de ensino e aprendizagem e passos para seu cumprimento. Para Digiovanni e Souza (2014), a Psicologia Educacional tem impactos na definição de tais reformas no contexto da América Latina e Caribe, ao projetarem um sujeito abstrato consonante com a concepção de sujeito previsto pelo neoliberalismo.

Uma vez que o conhecimento é tomado como um bem a ser adquirido com valor de troca por democracia e justiça social, como denuncia Macedo (2016), as diferenças na escola também se inserem nessa lógica mensurável e de consumo, só “valem” e “contam” se condizentes com competências gerais. O Ministério da Educação (MEC) aborda a retirada dos termos da Base como fruto de um ajuste final que identificou redundâncias e a presidente do Inep, quando da discussão das omissões, afirma que a retirada não compromete o respeito às diferenças já que a noção está “implícita” no texto (Carvalho, 2017). Tais posicionamentos permitem pensar os usos das palavras diferença e diversidade, bem como direitos humanos, democracia e cidadania, como dependentes desse mercado de metas de ensino e aprendizagem. São os usos que afirmam para “desafirmar”, de maneira a assentar desigualdades, apaziguar as diferenças, a fim de que “não esgarcem o tecido social e educacional” (Abramowicz & Tebet, 2017, p. 186).

Ratier (2019) aponta que afetos e emoções, ainda que mascarados pelas sociedades ocidentais em nome do racional, insistem em aparecer - e são rapidamente capturados em diagnósticos; entretanto, a afetividade tem ressurgido na escola de modo “repaginado”. Com o nome de competências socioemocionais, o tema aparece no texto da BNCC em referência a afetos considerado positivos, dóceis, ordenados, como características de estudantes bem comportados e associados a relações de reforço e punição e a discursos de eficiência e disciplina vendidos por grandes conglomerados que prometem tais habilidades (Ratier, 2019).

Entre tais materiais, se inclui o teste de medição de competências socioemocionais desenvolvido em parceria entre Instituto Ayrton Senna e OCDE (Krawczyk, 2021). Não é à toa que organizações, com legitimidade para pautar decisões mundiais em uma dinâmica complexa

entre macro e micropolítica, assumam “desenvolvimento econômico” e noções de desenvolvimento e aprendizagem como temas intimamente articulados, relação já naturalizada como universal: a Educação é necessariamente um insumo econômico (Cara, 2019), ou não é Educação, entende essa perspectiva. A mesma OCDE publica, em março de 2020, o “Roteiro para guiar a resposta educacional à pandemia de *Covid-19*”, discutido por Zaidan e Galvão (2020), em termos de um escancaramento da superexploração da força de trabalho.

A relação políticas públicas educacionais, Psicologia e neoliberalismo é abordada por Digiovanni e Souza (2014) como articulação que se consolida na década de 1990, a partir de recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) em um projeto de Educação específico para a América Latina, onde competências e habilidades são afirmadas no relatório Delors/UNESCO. Krawczyk (2021) pontua que competências e habilidades socioemocionais têm sido usadas para difundir a “resiliência” enquanto valor a ser cultivado, compatível com os interesses do mercado e com o “novo normal”, também vendido como solução no contexto de pandemia. Para essas “vendas”, pesquisas são encomendadas por grandes corporações e organizações e usadas para legitimar políticas públicas. Arroyo (2010) diz dessas soluções prontas materializadas em políticas que afirmam as desigualdades em um formato mais leve para “afirmar funções mais leves do dever do Estado-solução” (p. 1392). Objetiva-se, assim, despolitizar a vida social e psicologizar a economia, as relações de trabalho e a formação escolar (Krawczyk, 2021).

Resistindo, Ratier (2019) propõe um elogio à raiva e à revolta; são afetos para a transformação se trabalhados pela escola em uma formação crítica e reflexiva, em vez de suprimidos. É urgente, inclusive, indignar-se diante do silenciamento - fabricado, intencional e político - da indignação. Assim, o “obsceno”, “fora de cena” pode ser recolocado ao mesmo tempo em que refaz esse espaço, habitando o “lócus fraturado”, como propõe Lugones (2014): “a partir do lócus fraturado, o movimento consegue manter modos criativos de reflexão, comportamento e relacionamento que são antitéticos à lógica do capital” (p. 948).

Falar de socioemocional na perspectiva que se restringe aos afetos ditos “positivos” pode servir à tentativa de acrescentar legitimidade a uma atuação individualista e adaptacionista da Psicologia na escola. E a aprovação da Lei n. 13.935 (2019) “cai como uma luva”. Na linha de uma Psicologia asséptica das relações de poder, (in)competências podem atualizar o “fracasso escolar” já denunciado por Patto (1980). A autora subverte a perspectiva individualista e culpabilizante que atribui ao estudante ou sua cultura os motivos dos chamados insucesso, indisciplina e dificuldades de aprendizagem. Somam-se a estas, as incompetências.

Preconceitos e estereótipos, ao simplificarem a complexidade das relações na escola, sustentam práticas que nomeiam fracassos (Patto, 1990), transformando o diferente em desigual e, de modo ainda mais radical, como pontua Arroyo (2011), em inexistente. Na contramão, Prado e Machado (2008) apontam as diferenças como possibilidade de existência humana. Por outro lado, o preconceito se constitui como mecanismo de manutenção de hierarquias sociais e legitimação da inferiorização social, despolitizando a transformação das diferenças em desigualdades (Prado & Machado, 2008). Críticas que apontam a BNCC como um “teto” em vez de “base” (ABdC, 2017) e como um “cardápio curricular” (Carneiro, 2019) remetem a essa restrição do que é um existir, calculado como aceitável e útil.

As competências enquanto escolha política de estruturação da Educação, de um lado, e a escolha pela retirada dos termos em nome de consensos, de outro, reverberam em diferentes acontecimentos e inscrevem corpos e modos de relação, inclusive de ensino e aprendizagem, nos quais o corpo, simultaneamente, não comparece, em uma Educação afeita a supostas neutralidades, e comparece, pela via do treino. A contenção do corpo se dá, assim, por sua restrição e vigilância, e pela produção de um corpo “adequado”. Para caber em normas é preciso incluir produzindo, estimulando, valorizando um corpo que caiba de modo preciso. Mas corpos não se conformam, como diz Butler (2000).

Ball (2005) pontua que as políticas públicas educacionais constituem reformas de relações e subjetividades na ética voltada à performance. Assim, cardápios são prescritos, mas algo escapa, não cabe. Segundo Butler (2000), a própria norma sobre o “sexo” produz um corpo que ela mesma controla: “o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (s.p.). Como os corpos não se conformam, a norma precisa ser reiterada sempre, em formas performativas, efeitos do poder. Silva (2000) aponta que o conceito de performatividade desloca a noção de identidade como descrição, para dizer de identidade como processo, construção, movimento, de modo que é possível propor políticas de currículo que falem das diferenças pela via da problematização, desestabilizando discursos que dissimulam uma “celebração” da “diversidade”.

Na conjuntura em que patologias são visibilizadas para invisibilizar desvios (Decotelli et al., 2013), ao afirmar habilidades socioemocionais como “essenciais”, “a serem adquiridas” (MEC, 2017), o baixo desempenho é patologizado. Nesse intuito, a Base invisibiliza para visibilizar - invisibiliza palavras que anunciam e reivindicam as diferenças/desvios para visibilizar habilidades/desabilidades nas quais o corpo é também temática central. Historicamente, o saber *psi* foi simultaneamente decorrente e estruturante da organização disciplinar da escola (Maraschin, 2003), de forma que a Psicologia tem sido chamada a

legitimar a condenação da raiva e da revolta, incompatíveis com um sistema voltado para o desempenho a qualquer custo, instituindo patologias.

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade argumenta, nesse sentido, os possíveis riscos medicalizantes da implementação da Lei n. 13.935 (2019) se esta se associa a despolitizações e a padrões de normalidade, vulnerabilidade, família, infância e performance escolar. Entendendo a Psicologia, a Educação e o Serviço Social como instituições, além de campos de conhecimento e atuação profissional, portanto, com contradições, continuidades e descontinuidades, o Fórum se posiciona acerca das “competências socioemocionais” discutindo-as como uma retórica que reproduz e perpetua práticas massificantes.

Tais reflexões são fundamentais, no sentido de imprescindíveis e estruturantes, para se pensar a atuação da(o) psicóloga(o) diante da temática da diversidade sexual. As Referências Técnicas para atuação do psicóloga(o) na Educação Básica (CFP, 2019) defendem entender a “diferença” na escola segundo perspectiva de Rocha (2008): como um “efeito de diferenciação”, ultrapassando a noção de diferença como uma “característica”, de modo que cabe às políticas públicas educacionais atentar a esses efeitos (CFP, 2019).

No “fazer falar” da biopolítica, as políticas de currículo fazem falar os(as) competentes e os(as) incompetentes, estes(as) apenas na medida de marcá-los(as) como tais, incompetentes, logo diferentes (do normal). Partimos da posição ético-política de defesa pela presença da diferença na escola e nas políticas públicas. Entretanto, se o poder captura as formas de dizer o sentir, moldando-as em nível de metas, denunciar as ausências da diferença na BNCC exige ir além da defesa pelas presenças, uma vez que ambas, presenças e ausências, são produtivas de um tipo de sexualidade, insumo para práticas de controle. Nesse contexto, as referências a gênero e orientação sexual estão ausentes, mediante apagamentos, e as habilidades socioemocionais estão presentes, sustentadas nos apagamentos e na inscrição de competências. O corpo aparece intencionalmente fabricado.

Em contexto de exigências performáticas compatíveis com o mercado, vivemos de forma acelerada os efeitos das práticas coletivas, os ritmos “adequados” de ensinar-aprender (CFP, 2019), nos quais o corpo é educado para fazer esses usos determinados do tempo e do espaço em pedagogias da sexualidade, segundo Louro (2000). Ao mesmo tempo, se crítica é a transformação do imediato em mediato (Meira, 2003) e as identidades são instáveis, fragmentadas, contingentes (Louro, 2000), é possível apostar em práticas críticas e singulares que atribuam temporalidades outras aos imediatismos. Desvios e memórias não cabem nos espaços/tempos imediatos; enunciá-los, de outro modo, é dar tempo e lugar para indagações e deslocamentos, para encontros, trocas (CFP, 2019) e construção/enunciação de memórias. São

possíveis ritmos menos acelerados, mas mais inventivos, “outro uso do tempo e do espaço que não o da competência entendida como performance, aceleração, produtividade” (p. 40), de modo a escutar o que foge às expectativas, escuta que se dá em vias diferentes da culpabilização (CFP, 2019).

Nesse sentido, o lugar da Psicologia na escola também é (re)construído: não é o lugar das respostas prontas e eficientes, mas o de pensar o cotidiano (CFP, 2019) para que não seja automático, imediato e classificatório. Pensar a atuação da Psicologia Escolar e Educacional em diálogo com as políticas públicas e com as políticas públicas educacionais só é possível, como é pontuado nas Referências (CFP, 2019), à medida em que Psicologia e Psicologia Escolar e Educacional são questionadas em suas bases epistemológicas e finalidades: a serviço de quê e de quem a Psicologia se assume.

1.4 Produção de conhecimento, produção de diferença

A imprevisibilidade da Educação denuncia que a produção de conhecimento é indissociável das noções de diferença - a diferença é também condição para se pensar práticas democráticas - de forma que é possível questionar a que serve os apagamentos das diferenças em documentos curriculares - campos que justamente orientam as formas consideradas legítimas de produção de conhecimento. Ambas - produção de conhecimento e diferença - estão em disputa no âmbito educacional, então, a ausência da diversidade sexual em documentos curriculares dizem de escolhas que são políticas, não neutras e têm efeitos historicamente situados.

Silva (2000) problematiza o apelo à tolerância e ao respeito à diversidade e à diferença presente nos currículos escolares ausentes, entretanto, de uma teoria sobre a “*produção*” da identidade e da diferença. Estas são apresentadas como estáveis e desarticuladas, e não como “atos de criação linguística”, portanto, passíveis de vacilação e incerteza da linguagem (Silva, 2000). Britzman (2000) diz de uma disjunção entre a nossa linguagem e os significados de sexualidade, envolvendo imprecisão, confusão.

Essas incoerências denunciam a insistência dominante na obviedade e estabilidade dos corpos, dados como fatos, fundamentados na fantasia de que os corpos dizem o que querem dizer e querem dizer o que dizem (Britzman, 2000). Para além disso, a sexualidade é capacidade de imaginar, ser curioso, que são também bases para o ensino e a aprendizagem; a curiosidade recusa a segurança, de modo que a sexualidade é abertura à diferença; há uma relação intrínseca e difusa entre curiosidade, sexualidade e currículo (Britzman, 2000). Para Foucault (1984), a curiosidade, mais do que caminho para a aquisição de conhecimentos, é o “descaminho daquele

que conhece”, exercitando um saber que lhe é estranho. A escola é território de linguagem, portanto, de impasses, desordens, imprecisões. Inventar o que fazer com a desordem é diferente de interdita-la.

As presenças/ausências na BNCC podem ser lidas como constituídas por esses vacilos da linguagem, que têm efeitos em termos de subjetivação e podem assumir diversas facetas que, se são abordadas aqui em termos de presenças/ausências, não significa mais uma dicotomia fundada em determinismos. Macedo (2012), ao problematizar o caráter instrumental dos currículos fabricados como projeção de identidades, afirma que, “não apenas nas DCN, mas também nelas, a centralidade do conhecimento e a redução de Educação a ensino funcionam como discursos poderosos no sentido do controle da diferença” (Macedo, 2012. p. 733).

Aqui, é possível depreender o caráter processual das políticas, bem como dos engendramentos de subjetividades operados por elas. As políticas não estão isoladas umas das outras e dos contextos de sua produção, ao mesmo tempo em que são constitutivas destes. As DCN já constituem processos de instrumentalização do conhecimento, portanto, das relações de ensino e aprendizagem, questões reproduzidas/atualizadas na BNCC. Ao mesmo tempo, Lisete Arelaro (AduspSSind, 2018) argumenta que uma base comum não seria necessária, tendo em vista o papel suficiente das DCN na orientação dos currículos e práticas, fala que coloca em questão as intencionalidades em jogo na construção e relação entre políticas.

Paralelamente, o Plano Nacional de Educação (PNE) constitui outro documento que especifica sentidos para a Educação e é citado como marco legal de embasamento para a BNCC. Críticas pontuam o apagamento de gênero e orientação sexual desde o PNE (Gesser, Oltramari, Cord & Nuernberg, 2012), ação reiterada na Base. Ao mesmo tempo, Aguiar e Dourado (2018) argumentam que a BNCC se contrapõe a uma visão crítica, presente no Plano, que problematiza os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A Base, na contramão do PNE, nesse aspecto, propõe concepções restritas de Educação e currículo centradas nas competências e habilidades (Aguiar & Dourado, 2018).

Corroborando com essa complexidade na construção de normatizações, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são um marco na discussão das diferenças na escola sobretudo com seu caderno sobre Educação Sexual (Secretaria de Educação Fundamental [SEF], 1998), já anunciam em seu texto propostas relativas a uma base comum curricular, como observa Macedo (2016). As reverberações dessa demanda em documentos anteriores à BNCC foram assumindo variados contornos, inclusive no que diz respeito ao que significa uma “base

comum” (Macedo, 2016). Essas diferentes redes de enunciados que compõem políticas educacionais expõem a multiplicidade de sentidos em disputa.

Presenças e ausências podem ser, assim, pistas das significações em jogo sobre base, currículo e Educação, bem como de quais discursos são mais legítimos que outros. Abordar esses diferentes “lados” assumidos no cenário político não significa apreendê-los completamente, uma vez que estão em movimento (Macedo, 2016). A dialética inclusão/exclusão abordada por Sawaia (2001/2017) se constitui nesses movimentos que operam a distinção, que Foucault aponta (1979/1981), entre enunciado e discurso, distinção que se sustenta em “elementos táticos comuns e estratégias opostas” (p. 130).

Presenças e ausências de gênero e sexualidades na escola são aqui abordadas como “ditos e não ditos”, nomeados por Foucault (1979/1981), elementos que em rede constituem os dispositivos de poder, delineando discursos e práticas que orientam modos de relação. Assim, não é sem intenção que os apagamentos se dão no mesmo documento cuja estrutura é marcada pela noção de “competências de aprendizagem”. A escolha desse conceito se faz também historicamente. Assim como “Educação”, “competência” é um conceito em disputa: pode ser usada para defender uma Educação não “conteudista”, mas “contextualizada”. A contextualização, entretanto, assume em uma sociedade do desempenho, a lógica de uma Educação regida pelo contexto mercadológico, em detrimento de uma contextualização que coloca em destaque os territórios, realidades, vivências e encontros.

Fabrica-se, assim, o que Macedo (2016) aponta como a falsa oposição presente na teoria curricular entre “conhecimento para fazer algo” e “conhecimento em si”, oposição que naturaliza o currículo como controle. Se partimos da oposição, o “conhecimento para fazer algo” defende uma educação flexível baseada no ensino por competências, no “saber fazer”/”aprender a aprender”, criticando o “conhecimento em si” como aquele restrito a matérias escolares não contextualizadas à realidade, abstrato, “conteudista” e excludente; este, por sua vez, defende o conhecimento estruturado e generalizável, legítimo porque científico, explicando que justamente o acesso é condição para a justiça social (Macedo, 2016).

Assim, ambos os “conhecimentos” construídos historicamente como opostos, têm-se imbricado nas propostas curriculares, o que não significa dizer que há uma equivalência, como pondera Macedo (2016), mas consiste em desconstruir distinções produzidas com diferentes usos políticos. Um conhecimento nomeado como eficiente, atento ao “mundo real”, precisa de um conhecimento disciplinarizado e estruturado para esse mesmo fim; assim, esse conhecimento dado eficiente, ao mesmo tempo, estrutura essa organização “em si”.

A mensuração do “conhecimento para fazer algo” se torna uma certificação produzida pela mesma comunidade que define o “conhecimento em si”, observa Macedo (2016). Conteúdos historicamente hegemônicos são condição para uma Educação dita não conteudista, orientada por competências. As competências se alimentam dessas intersecções e vão capturando acontecimentos e conceitos.

O apagamento de conceitos relativos à sexualidade serve à produção de um corpo competente, de modo que invisibilizações na produção de conhecimento são naturalizadas em um processo que Grosfoguel (2016) aborda como a monopolização da autoridade do conhecimento produzido no mundo em detrimento da diversidade epistêmica. Atentando para tais usos políticos de discursos e práticas, ambos os acontecimentos – estruturação por competências e apagamentos de temáticas – são escolhas que se imbricam em uma indissociabilidade fabricada e necessária para a estruturação de uma condução determinada dos corpos diante de uma Educação mercantilizada pautada em índices de avaliação.

Para Ball (2012), aos(as) professores(as) têm sido atribuído o papel de “técnicos pedagógicos” que não podem falar a não ser em termos de performance. Buscar a “neutralidade” diante de “infinitos matizes”, como propõe o Escola sem Partido, pode revelar ambiguidades se tomamos “infinitos matizes” como efeitos de multiplicidades, o que envolve sempre escolha, ação que é política. Nos discursos do Movimento, que se materializaram também em projetos de lei, o biológico reflete-se no político como expressa o “biopoder”, o que coloca em questão o argumento de neutralidade, uma vez que conceitos sobre corpo e Educação são definidos a partir da articulação “poder-saber”, como abordada por Foucault (1977/1999).

Conceitos são construções no/do múltiplo, portanto, não constituem universais ainda que diante das insistências por afirmar como “natural” o corpo e os “costumes”, ao forjar naturalizações e apagar o que é histórico, fabricando performances. O conceito é um dispositivo, um operador, faz acontecer, pois é “um dizer o acontecimento”, que é sempre singular (Gallo, 2003). “Acontecimentalização”, para Foucault (1994/2006), significa um processo teórico-político de “fazer surgir uma singularidade” (p. 339), ali onde se estaria tentado a afirmar constantes históricas, traços antropológicos imediatos ou evidências; envolve reencontrar conexões, bloqueios, encontros, apoios. Assim, analisamos como “acontecimentos” os múltiplos processos de produção da BNCC, de currículos e práticas, da Lei n. 13.935 (2019), bem como da diversidade que “acontece” nesse contexto.

O caráter processual é nomeado por Foucault (1994/2006) como um “poliedro de inteligibilidade” - é constituído por inúmeras faces, cujo número não pode ser definido

previamente, nunca completamente concluídas, desestabilizando causalidades, em um polimorfismo de relações e linhas de análise possíveis. Assim também compreendemos a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Ball e colaboradores (Bowe, Ball & Gold, 1992/2017), enquanto possibilidade de análise de políticas públicas educacionais. A partir desse referencial, tomado aqui como metodológico e epistemológico (Mainardes & Gandin, 2013), abordamos os diferentes contextos de produção das políticas como faces em construção, onde diferentes discursos circulam, se interseccionam, se rompem, (re)produzindo e criando sentidos em disputa sobre Educação.

Políticas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República [PM/PR], 2004), o Programa Brasil Sem Homofobia (Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação [MS/CNCD], 2004), o Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação [SECAD/MEC], 2007); o Programa de Saúde na Escola (PSE) (Decreto n. 6.286/2007) e os PCN são citados por Gesser et al. (2012) como documentos oficiais que norteiam a abordagem das questões de gênero e orientação sexual no contexto escolar e que sustentam o estudante enquanto sujeito de direitos. Especificamente o caderno dos PCN sobre Educação Sexual (SEF, 1998) é considerado “o marco indicador da legitimação” da discussão dessa temática no contexto escolar (Gesser et al., p. 230).

Os(as) autores(as) pontuam que tais políticas abordam a sexualidade em uma perspectiva tanto de prevenção de doenças e promoção de saúde, quanto de garantia de direitos humanos, o que inclui a discussão sobre preconceitos e identidades. Em contrapartida, identificam-se retrocessos nesse movimento de significação política dos direitos e afirmação das diferenças (Freire, 2018; Barbosa, Viçosa, & Folmer, 2019). Tais estudos pontuam a exclusão dessa temática desde o PNE, exclusão reiterada em diversos planos municipais e estaduais que se seguiram. Barbosa et al. (2019) destacam que, no texto da BNCC, a temática sexualidade é abordada de forma restrita ao campo da reprodução e de infecções sexualmente transmissíveis, no componente curricular Ciências, no oitavo ano, mediante mecanismos de silenciamento e interdição.

Assim, os apagamentos se repetem com diferentes posicionamentos: nos Planos de Educação, na BNCC (Freire, 2018; Barbosa et al., 2019), em editais do Programa Nacional do Livro Didático, bem como em propostas de retirada de livros que abordem a temática (Manifesto referente..., 2021) e demais discursos alinhados a propostas do Programa Escola sem Partido. Dentre estes, estão projetos de lei estaduais e municipais que visam proibir, nas

escolas, danças “pornográficas” ou “obscenas” que promovam a “erotização” de crianças e adolescentes, segundo diferentes documentos, nos quais essas palavras são usadas reiteradamente (Correia, 2019). Em matéria jornalística, Correia (2019) chama a atenção para essas semelhanças nos textos dos projetos, bem como nas posições (“conservadoras”) de seus(suas) autores(as), e aponta como censura o cerceamento da expressão por meio da dança e seus efeitos em termos de negligência do debate sobre sexualidade na escola.

Tais repetições e apagamentos convocam a pensar as articulações discursivas, que sustentam normas hegemônicas, constituindo nesse processo o social e as identidades, segundo Mouffe e Laclau (2015). Tais mecanismos contribuem com as condições para a expansão da noção de “ideologia de gênero”, que segundo Junqueira (2019), é propagada por discursos antigênero - logo, supostamente não ideológicos - que denunciam uma “doutrinação” cometida por professores(as) que, em vez de seguirem os currículos, pervertem moralmente crianças e adolescentes. Os currículos aparecem assim, como salvadores de “ideologias”.

O Movimento Escola sem Partido marca significações para a Educação no presente contexto, se pautando na defesa “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar” (Escola Sem Partido, 2019). Segundo Carvalho e Polizel (2018), o ESP “performa uma biopolítica escolar” de cunho neoliberal e conservador. A proposta do movimento (Escola sem partido, 2019) defende o fim da “doutrinação” e da “propaganda ideológica, política e partidária” nas escolas e universidades, às quais cabe a tarefa de “refletir, com neutralidade e equilíbrio, os infinitos matizes da realidade”. Ao mesmo tempo, se vale de vida - da saúde, da moral, dos costumes - para dizer do corpo, da história e do que significa ensinar e aprender. A “ideologia de gênero” é afirmada pelos adeptos do Movimento como uma das “doutrinações” perpetradas por “professores militantes”, que ao colocarem em questão o que é dito biológico e natural, estariam violando o direito dos pais de educar moralmente seus filhos.

Macedo (2017) aponta para as implicações, na construção da BNCC, de demandas conservadoras associadas ao ESP em um processo que explicita a “inadequação do político na escola” (p. 519). Se na biopolítica, o biológico reflete-se na política, definindo qual corpo convém à sociedade atual, em discursos “sem partido” essa implicação é omitida pelo pressuposto de um ideal de neutralidade científica, que define qual ciência e quais saberes são legítimos. No presente contexto de pandemia de Covid-19, a incidência da morte faz com que o biológico do corpo seja recolocado na política de modos específicos e que incidem em nossa aposta em outros modos de falar o corpo, nos quais seja possível problematizar as representações naturalizadas tanto da vida, quanto da morte. Assim, defendemos ressoar as “reconceitualizações” e “recontextualizações” que se fazem em acontecimentos.

Para Arroyo (2011), as políticas, a gestão e suas análises têm sido marcadas por uma visão que define o Estado como solução progressista, agente central e único; e os coletivos populares como destinatários à espera de soluções, chamados à ordem, ao “tempo das políticas” e não aos supostos caos e perigo do “tempo das lutas” (Arroyo, 2011). A tais papéis de Estado gerenciador de soluções e coletivos/destinatários não estão desarticulados os papéis de “profissionais empreendedores”, discutidos por Ball (2012).

O autor aponta a centralidade dos indivíduos produtivos no “setor público empreendedor reformado” (p. 38). O tempo da solução dos “problemas sociais” é definido pelo mercado. As reformas educacionais contemporâneas se situam nessa lógica e operam, segundo Ball (2012), tecnologias de comparação e mensuração que não se resumem a novas formas de monitoramento de resultados, alteram ativamente o que pretendem descrever, modificando as formas de pensar o fazer educativo e as relações nesse contexto. São reformas de relações e subjetividades em forma de disciplina novas ou reinventadas e despersonalizadas, nas quais não se nomeia as instâncias que a engendram, como se fossem avaliações com vida própria para as quais devemos resultados (Ball, 2012) e que partem de um “esforço” pessoal ou uma vontade de otimização e capacidade regida por coações internas (Han, 2018).

A proposta de currículo por “competências” se associa às noções de desempenho e flexibilidade como condutas apropriadas às novas exigências escolares. Lemos e Macedo (2019) observam que as competências são trazidas para o texto da Base como conceitos centrais e as “habilidades socioemocionais” são apresentadas com destaque nos materiais de divulgação e implementação; seus usos, entretanto, não envolvem uma teorização pedagógica específica. As competências e habilidades, ao se associarem a normativas de instâncias internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, prometem uma “cidadania global” mediante uma linguagem econômica para os currículos (Lemos & Macedo, 2019). Tal linguagem nos marca e nos constitui; como estão em relações de poder, “não nos determinam, mas nos capacitam especificamente” (Ball, 2005, p. 547).

Ball (2012) argumenta que reformas educacionais e terapia são alguns dos mecanismos que se associam para promover as tecnologias de performatividade. O lugar da Psicologia nesse debate está aqui em questão. As exigências por um “empreendedorismo de si” (Han, 2018) tem efeitos em termos subjetivos nos moldes de uma “Psicologia ‘do’ escolar” (Meira, 2003), atualizando perspectivas individualizantes e ajustatórias, pautadas em diagnóstico e tratamento, a partir do que Giroux e Figueiredo (2021) analisam como uma “linguagem neoliberal totalitária” fundada na “despolitização do espaço público”, que se utiliza da tecnificação do ensino enquanto instrumento pedagógico a serviço de propostas reacionárias.]Tais processos

ganham contornos específicos na América Latina, diante da relação entre dependência, superexploração e “neoconservadorismo”, sustentados por um discurso de combate ao inimigo e criminalização de sujeitos, grupos e territórios (Traspadini, 2020), questões agravadas no contexto pandêmico, no qual as condições impostas pelo vírus expõem que as relações são estruturadas por/em desigualdades.

Segundo Arroyo (2011), quanto maior a pressão exercida pelos coletivos por direitos e emancipação, maiores os mecanismos de regulação, controle e repressão, “as políticas educativas e a gestão das instituições se enredam nessas tensões. Difícil não fazer parte desse tenso jogo político” (Arroyo, 2011, p. 93). O corpo é também enredado nesses discursos. Britzman (2000) aponta, com Foucault, uma lógica que estrutura “problemas”, que são, então, classificados em patologizações, às quais se segue uma solução/cura mediante a normalização. Um aparato de produção de conhecimento sobre as “identidades” sustenta estratégias, não só de repressão, mas de fazer falar e fazer calar, ambos constitutivos entre si mediante a relação saber-poder-prazer e verdade (Foucault, 1977/1999; 1979/1981; 1984).

O corpo é, assim, falado/calado em uma “política dos enunciados” (Foucault, 1977/1999), em ciclos, repetições, disjunções, choques, co-constituições: é, ao mesmo tempo, alvo de um conhecimento normalizador e parte das demandas de movimentos sociais “tais como o feminismo, os direitos civis de gays e lésbicas, os direitos das crianças e a educação anti-racista” (Britzman, 2000) que colocam o corpo em cena de outros modos, também constituídos por um saber sobre o mesmo; e essa simultaneidade se dá porque se trata de relações históricas de poder, que envolvem subversões. Com esse olhar atentamos para a recusa da psicologização dos conflitos, assumindo-os como possibilidades de mudança ao denunciarem que algo transborda modelos (Rocha e Aguiar, 2003).

Britzman (2000) questiona como imaginar um conhecimento que possibilite novas práticas do eu, se o conhecimento dominante relativo à sexualidade está preso em discursos de perigo, pânico moral, eugenismos, “perversões”. Essa possibilidade de dizer de outro modo pode ser enunciada com Foucault (1984) quando este enuncia a sexualidade como experiência histórica singular, na correlação entre tipos de normatividade e formas de subjetividade. A sexualidade como dispositivo é constituída por ditos e não ditos, por uma rede heterogênea que caracteriza os dispositivos, englobando “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 1979/1981, p. 243). Os contextos enunciados pela Abordagem do Ciclo de Políticas também compõem redes heterogêneas que constituem

significado para as políticas. A dimensão de “ciclo” dessa abordagem é aqui entendida como movimento, nos ditos e não ditos dos dispositivos.

A não-linearidade caracteriza a produção da política na inter-relação entre contextos de influência, de produção de texto, de prática, de resultados/efeitos e de estratégia política (Mainardes & Gandin, 2013; Mainardes, 2006; Ball, 2009). Como apontam os autores, o “contexto de estratégia política” diz das ações elaboradas para fazer frente às estruturas de desigualdade e opressão criadas ou reproduzidas pela própria política; consiste em um espaço/tempo na contramão da política e que ao mesmo tempo a constitui. As reações a ela fundamentam sua materialidade, seus limites e possibilidades, construindo significados com diferentes legitimidades no jogo político.

Esse contexto de “estratégia política” pode também operar como “contexto de influência” para se pensar outras políticas - por isso um ciclo (Mainardes & Stremel, 2015), que, entretanto, não é necessariamente repetição, mas inacabamento, justamente por envolver novos efeitos e estratégias, que desestabilizam a noção de política como “solução”. De outro modo, política pode ser invenção de respostas possíveis. Para as Referências Técnicas (CFP, 2019), democracia é sinônimo de política pública, o que reelabora os significados tanto de uma quanto de outra, assim como ressignifica as perspectivas de compromisso da Psicologia com a democracia, portanto ressignifica o conceito de “crítica”.

Se o objeto da Psicologia Escolar e Educacional é a dimensão subjetiva do *encontro* entre ser humano e processo educacional (Meira, 2003), a atuação da(o) psicóloga(o) nesse contexto implica em (des)encontros também com apagamentos de memórias em relações de poder, o que tem impactos nos processos de subjetivação. Em encontros-colisões, a prática se situa frente aos apagamentos em políticas públicas e aos tensionamentos ético-políticos em jogo no presente contexto de conservadorismos e mercantilização da Educação. Encontra-se, então, com questões: quais os efeitos desses processos em termos de subjetivação, considerando que a prática da(o) psicóloga(o) tem o objetivo de contribuir para que os sujeitos se apropriem de sua história para, então, transformá-la (Meira, 2003)? De qual corpo a sociedade atual precisa (Foucault, 1979/1981)? Portanto, de quais modos a Psicologia é chamada a falar com/sobre as relações de ensino e aprendizagem, e se propõe a falar?

A Lei n. 13.935 (2019) mobiliza uma série de questões que envolvem os mais de 19 anos de sua tramitação; o veto presidencial sob alegação de “inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público” (Secretaria Legislativa do Congresso Nacional [SLCN], 2019); a articulação de instituições e entidades em prol da aprovação e implementação; as defesas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e pela

inserção da Psicologia e do Serviço Social nesse financiamento; as propostas de implementação a níveis estaduais e municipais; as repercussões em torno da formação das(os) profissionais para esse campo; e demais atravessamentos que constroem significados para a Educação e para a citada lei no presente contexto marcado pela pandemia de Covid-19, pelos dados de violência nas escolas e os variados usos políticos desses dados, incluindo os discursos a favor de privatizações, parcerias público-privadas e militarização das escolas.

Desse modo, as noções de diversidade, diferença e corpo também são implicações que atravessam a referida lei e o saber *psi*, portanto, a temática referente a gênero e orientação sexual presente/ausente na BNCC afeta as práticas (im)possíveis da Psicologia em interface com a Educação. Segundo as Referências Técnicas (CFP, 2019), a ação *psi* na Educação Básica tem como prioridade o olhar para as direções éticas e políticas da realidade escolar, o que envolve questionar, como já referido, a função social desta instituição e “qual” escola é defendida por determinada atuação, “escola para quem, escola para quê, e como se engendram as práticas atravessadas por essas implicações no cotidiano” (p. 26). O documento se posiciona a favor da escola como espaço privilegiado de discussão sobre relações de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, de forma que a Psicologia pode contribuir na desconstrução de violências como machismo, LGBTfobia, racismo e sexismo (CFP, 2019).

A Resolução n. 001/99 do CFP estabelece, sobre a questão da orientação sexual, normas de atuação da(o) psicóloga(o) em direção à superação, como princípio ético da profissão, de preconceitos e discriminações, considerando que a homossexualidade não é uma doença, de modo que não cabe uma perspectiva de cura; afirma que as formas de viver a sexualidade devem ser compreendidas em sua totalidade (Resolução n. 001, 1999). A Resolução do CFP n. 1 de 2018, resolve, sobre a atuação de psicólogos e psicólogas em relação às pessoas transexuais e travestis, que estas(es) profissionais não serão coniventes e nem se omitirão perante a discriminação, que as identidades de gênero são autodeclaratórias e as expressões e identidades de gênero são possibilidades da existência humana, não patologias ou desvios (Resolução n. 1, 2018). Também no âmbito do CFP, em 2020, é aprovada a Resolução n. 8, de 7 de julho, que estabelece normas da profissão em relação às violências de gênero, afirmando “ações protetivas à mulher, seja ela cisgênero, transexual ou travesti, e à pessoa com expressões não binárias de gênero, dentre outras, considerados os aspectos de raça, etnia, orientação sexual, deficiência” (Resolução n. 8, 2020).

Ball (2006) aponta para as intersecções de políticas educacionais que dizem de processos macro e microestruturais e constituem significados para cada política. O que significa a autorização da Psicologia na escola no mesmo contexto que serve como condição

de possibilidade para a escrita/significação/implementação/atuação da BNCC? A Psicologia legítima e é chamada a legitimar quais políticas? Dados de violência e desigualdades são usados para justificar tanto a Lei n. 13.935 quanto a existência de uma base comum, de modo que podemos questionar se tais argumentos não compõem as “artimanhas da exclusão” já enunciadas por Sawaia (2001/2017), e de que modo é possível lutar pela presença da Psicologia nas escolas recusando a noção de política como “salvadora” de “problemas sociais”, como denuncia Arroyo (2011).

O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade (2021) argumenta que os profissionais de Psicologia e Serviço Social, “mesmo imbuídos de senso crítico”, podem servir como peças-chave para a implementação de políticas neoliberais, massificantes e medicalizantes (p. 4); por isso propõe “apontamentos desmedicalizantes”, que podem constituir práticas de reflexividade na atuação e pesquisa. A percepção da Educação como um diagnóstico (Fórum, 2021) e como um insumo econômico (Cara, 2019) atravessa as disputas por sentidos da Lei e da BNCC e são pontos colocados em reflexão contínua quando a prática se fundamenta na investigação de nossas “implicações”, que significa, para Machado e Sayão (2017), não só identificar o que nos constitui, mas “rachar” o que nos tornamos; e “rachar” significa “romper” cristalizações, afirmar a “diferença” e a transformação, se estes processos possuem uma direção: a vida como potência. Ter uma direção se contrapõe às enunciações que nada alteram as relações de poder (p. 44) em uma “política de despolarização” (Machado & Sayão, 2017).

A abertura à imprevisibilidade, constituinte de uma Educação pautada no direito e na existência, é contrária à administração das emoções por meio de dados, na qual inclusive as patologias são apropriadas pelo sistema como objetos de consumo, de modo que são banidos os sujeitos que não podem ser comercializados (Han, 2018). Institui-se, assim, modos padronizados de ser e medicaliza-se o “não ser”. Na Educação, discursos em nome da “flexibilização” servem à incidência do empresariado e de organismos internacionais sobre os processos formativos da força de trabalho brasileira, nos quais as reformas educacionais e as chamadas “competências” e “habilidades socioemocionais” são estratégias que produzem a relação produtividade, Educação e crescimento econômico (Andrade & Gawryszewski, 2018).

Nessa fórmula, processos de exclusão, preconceitos e violências são alocados a (não) lugares específicos, com intenções e efeitos na manutenção das desigualdades. Para Prado e Machado (2008), o preconceito atua despolarizando invisibilizações, de forma a preservar a naturalidade de hierarquias. Sawaia (2001/2017) analisando os usos da temática “exclusão”, critica processos de moralização de conceitos científicos pelo apelo à neutralidade, o que opera culpabilizações que legitimam relações de poder e de desigualdade. A autora argumenta os

efeitos dessas questões em termos de sofrimento ético-político, em uma tomada de posição epistemológica, que assume que falar de exclusão é falar de desejo, temporalidade e afetividade.

Ao marcar essa questão como ético-política, esse posicionamento exige incorporar o corpo do sujeito no debate - incorporação que recusa perspectivas essencialistas que afirmam corpos “hábeis” ou “inúteis”; portanto, se fundamenta na desnaturalização das relações sociais - de modo a olhar para o sofrimento como mutilação da vida de variadas formas, denunciando que a morte não é só biológica, mas social e ética (Sawaia, 2001/2017). Tal mutilação é nomeada por Mbembe (2016) de necropolítica, aludindo e propondo outros olhares à noção de biopolítica de Foucault, para dizer das variadas formas pelas quais populações, ao serem colocadas em condições de vida determinadas, ocupam o *status* de “mortos-vivos”, sustentado pela dicotomia razão e desrazão como instrumentalização da existência.

Nesse processo em que discursos se imbricam na formatação de determinados modos de relação e de vida/morte, a Psicologia se afirma, como um saber legítimo para dizer quem é “o” sujeito - da norma - a partir de discursos que definem, mais do que a dicotomia normal/anormal, patologizações e sujeitos patologizáveis (Foucault, 1969/2009). Diante desse processo, a pesquisa pode se afirmar como modo de abordar os acontecimentos discursivos, estes se sustentam por sua “não-identidade através do tempo” (Foucault, 1969/2009, p. 37), marcando sua historicidade e temporalidade em detrimento de uma história essencialista; por enunciados que nunca se esgotam inteiramente, o que envolve questionar: “como apareceu um determinado enunciado e não outro em seu lugar” (p. 30), “que outras formas de enunciação exclui?”, “que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” (p. 31). Trata-se de analisar então o jogo de aparecimentos e dispersões dos conceitos, atentando para as regras de formação dos discursos como “condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva.” (Foucault, 1969/2009, p. 43). O dispositivo da sexualidade situado nesse jogo de relações, em ditos e não ditos, pode ser enunciado por instituições ou utilizado para justificar e mascarar práticas que permanecem mudas (Foucault, 1979/1981).

Na contramão, Patto (1990) escreve “histórias de submissão e rebeldia”, rebeldia como afeto que não cabe nas “habilidades socioemocionais”, como denuncia Ratier (2019). Uma prática que parte do elogio à rebeldia, como fazem estes(as) autores(as), se posiciona radicalmente enquanto parte das relações de poder e produtora de condições de existência (Machado, 2017). Assumimos com Foucault (1984/2004) a noção de cuidado de si como postura ética, estética da existência, prática refletida da liberdade, redimensionando a noção de

“sujeito de direitos” em recusa a perspectivas individualizantes e massificantes que determinam *a priori* quais são as existências úteis ou toleráveis e submetem os corpos a relações de dominação. Assumimos com bell hooks (2000/2021) o afeto como uma ética, o que envolve a aposta nas possibilidades de “reeducação” e de políticas públicas pautadas na transformação do cotidiano.

Defendemos a existência enquanto pautada na singularidade humana, na coletividade, na multiplicidade de sentidos, perspectiva que permite questionar: o que seria dizer o “socioemocional” por outra via, produtora de “efeitos de diferenciação”, associado ao cuidado de si e à subjetividade enquanto conceito político? Assim, “políticas públicas” e “direitos humanos” podem ser pensados como inseridos em modos de relação outros e possíveis, que desestabilizam os gerenciamentos da produção de vidas e permitem experimentar eticamente o “si mesmo”, o outro e o conhecimento, desnaturalizando modos de ser e se relacionar.

Diante dessas questões, temos como problema de pesquisa: quais as possíveis implicações das presenças/ausências de gênero e orientação sexual, no cenário de atuação da BNCC, para a prática da(o) psicóloga(o) na escola? Assumimos como referencial teórico a Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica, tendo em vista seu papel histórico diante das construções por uma Psicologia inserida em relações de poder e constituinte de suas dinâmicas. Tal referência se encontra nesta pesquisa, em (re)construções e modos de ressoar teorias-práticas, com obras e leituras de Foucault e com a Teoria Decolonial, ferramentas que participam das ressignificações de crítica, Psicologia e Educação.

O corpo e as relações aparecem/desaparecem nos conceitos que constituem operadores dos diálogos (im)possíveis que aqui tecemos, atentos às bases epistemológicas em questão. Apostamos na “fabricação de relações como um gesto analítico e não como uma essência” (Nascimento & Lemos, 2020), operando o que Mainardes (2017) discute como um exercício de “teorização combinada” no trabalho sobre políticas educacionais. O autor recorre a Ball (2015) para dizer que, diante da desordem que caracteriza as políticas, faz-se necessário pensar teoricamente justamente a confusão, a irracionalidade, o caos (Ball, 2015). A teorização combinada envolve, assim, criar, a partir da articulação de teorias e conceitos, um consistente quadro teórico de fundamentação das análises (Mainardes, 2017). “Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica.” (Mainardes, 2017, p. 6).

Apresentamos, a seguir, os objetivos geral e específicos do trabalho. Depois, a revisão de literatura, de tipo narrativa, que mapeia os dizeres de textos acadêmicos sobre a interface BNCC e Psicologia, com vistas a nos atualizar quanto às discussões nos campos da Psicologia

e da Educação em relação à temática da diversidade sexual e os modos como esta aparece ou não na Base, bem como trazer à Psicologia Escolar e Educacional a problemática - discussão até então incipiente - e nos instrumentalizar para a entrada em campo propriamente dita. Entretanto, entendamos que se trata de percursos e que a revisão que será apresentada produziu efeitos no delineamento do estudo, como demonstraremos, e marcou o processo de reconstruções inacabadas e imprevisíveis deste trabalho, produzindo retornos, re-escritas, intersecções (e interpelações) entre suas partes constitutivas.

2 Objetivos

2.1 Geral

Identificar e analisar as possíveis implicações das presenças/ausências de gênero e orientação sexual, no cenário de atuação da BNCC, para a prática do psicólogo(a) na escola.

2.2 Específicos

Descrever e analisar as presenças/ausências das temáticas gênero e orientação sexual nos documentos produzidos pelas escolas.

Descrever e analisar as presenças/ausências dessas temáticas nos discursos de atores e atrizes da Educação.

Investigar de que modo esses discursos se articulam com a noção de competências socioemocionais prevista na BNCC.

Versar sobre possibilidades de atuação de psicólogas(os) quanto à temática da diversidade sexual.

3 Revisão de literatura

Giaretta (2021) desenvolveu um levantamento de publicações sobre a BNCC, incluindo periódicos, teses e dissertações, em diversos indexadores e revistas especializadas, datadas de 2014 a 2020. O contato com este trabalho nos movimentou na realização desta revisão de literatura ao mobilizar perguntas no campo *psi* em interface com as produções que, de variadas formas, tematizam a BNCC.

Em sua pesquisa, Giaretta (2021) encontrou, ao todo, 602 trabalhos, e os organizou em 20 possíveis categorizações: Política curricular, Português e Literatura, Fundamentos, Matemática, Ciências, Educação Física, Educação Infantil, História, Geografia, Arte, Ensino Religioso, Educação Ambiental, Alfabetização-Letramento, Gênero e sexualidade, Língua Inglesa, Sociologia, Filosofia, Química, Física e Estágio. Segundo o autor, tais produções

indicam a amplitude do debate e o diálogo com diversas áreas como avaliação, gestão e formação de professores(as); além disso, aponta que a maioria dos trabalhos (322) se concentra em Política Curricular, Língua Portuguesa e Matemática, e há uma ausência parcial ou total de produções que abordem Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva e Educação para relações Étnico-Raciais. Afirmamos esta questão como uma das justificativas possíveis para a pesquisa que aqui tecemos e especificamente para a revisão de literatura que se segue.

Como nos localizamos na interface Psicologia, Educação, diversidade sexual e BNCC, as 13 produções do referido levantamento que habitam a categoria “Gênero e sexualidade” nos interessam diretamente. Por constituir uma categoria específica, essa temática aparece como o problema de pesquisa de algumas produções, para além de menções pontuais. Esse modo de dizer sobre a temática, abordando-a como questão central, e o fato de que ela tem sido dita nas publicações acerca da BNCC, portanto no campo dos currículos e das políticas públicas, anuncia, como apontam as perspectivas feministas, que as categorias sociais não são “naturais” ou autoevidentes, o que tem impactos na própria noção de ciência (Mountian, 2017).

A presença de uma categoria “gênero e sexualidade” sobre a literatura que abarca a BNCC, documento que justamente elimina essa temática de seu texto escrito, não é sem importância: a BNCC enquanto política educacional extrapola seu texto, e envolve textualidades múltiplas, difusas, com limites e possibilidades. Segundo a Abordagem do Ciclo de Políticas, política, texto e discurso se imbricam, produzindo ora traduções ativas, ora limites definidos pela legitimidade de determinados discursos (Mainardes & Gandin, 2013; Mainardes, 2006; Sousa, 2018).

Ao mesmo tempo, apontamos a ausência de uma categoria que tematize a Psicologia nesse debate, o que move as perguntas que aqui fazemos. Se as presenças e ausências nos são caras, na medida em que produzem significados e impactam a produção de conhecimento, questionamos de que modo o saber *psi* comparece nas produções sobre a BNCC, pergunta que orienta nossa revisão de literatura, do tipo narrativa (Rother, 2007), e se reflete na pergunta mais ampla desta pesquisa.

Como “epistemologia”, a Abordagem do Ciclo de Políticas nos interpela em todo o processo. A literatura é também contexto de produção de significados sobre as políticas educacionais, e em atravessamentos, a Psicologia se constitui como discurso socialmente localizado, que constrói a realidade, de modo que categorias sociais, como gênero, se situam em relações de poder, como efeitos de “encontros específicos” (Mountian, 2017, p. 461). Assim, a escolha por uma revisão de literatura e suas palavras-chave coloca em questão, também, quais concepções de ciência defendemos. A diferença está em questão na produção

de conhecimento, o que tem impactos nos significantes (Mountian, 2017) que permeiam a Educação e a sociedade, nos currículos, nas pesquisas sobre currículos e na atuação da Psicologia junto à Educação.

Foucault (1961/1997, 1979/1981, 1954/2000, 1975/2014) aborda a Psicologia como uma disciplina que se constitui a partir do poder de dizer quem é o sujeito moderno - o sujeito da norma; assim, o autor coloca em questão padrões de normalidade em sua relação com critérios de cientificidade. Hüning e Guareschi (2011) apontam a estreita relação entre a produção científica e a produção de subjetividades. Nesse tensionamento entre ciência e política (Hüning & Guareschi, 2011) regimes de verdade operam processos de subjetivação associados a determinadas “identidades”, normativamente utilizadas para produzirem consensos (Lemos, 2007). O poder encarrega-se da vida para ter acesso ao corpo e, assim, capturas dos modos de produção de subjetividade se dão a partir da relação saber-poder (Foucault, 1977/1999).

Nas leituras, algo dessa tensão nos convoca: estamos produzindo conhecimento sobre a produção de conhecimento e a diferença toca e marca esse processo de inúmeras formas. Partimos, então, da noção de que a ciência é por excelência uma atividade fundamentada na diferença. Nesta seção de revisão destacamos o caráter do dissenso e da multiplicidade de posicionamentos. Se tomamos como “epistemologia” o olhar para os contextos de produção das políticas educacionais, então os artigos encontrados e a produção mesma desta revisão de literatura constituem contextos de produção da BNCC - e das políticas que orientam e constituem a Psicologia como ciência e profissão.

Assim, buscamos o descritor “Base Nacional Comum Curricular”, com todas as palavras associadas, articulado ao descritor “*Psi**”, portanto com o operador *AND*, de modo a encontrar trabalhos que necessariamente englobassem ambos os descritores, e com o operador asterisco, que permite encontrar qualquer palavra que tenha o radical *psi*. O saber *psi* esteve, assim, em questão desde a busca e apareceu de variadas formas, o que aponta para sua historicidade: psicologia, psiquiatria, psicomotor, psicolinguística, psicanálise, psíquico, biopsicossocial, psicosssexual, entre outros.

Esse processo de definição das palavras-chave embasou também a escolha das bases de dados, tendo em vista o caráter nacional da BNCC, bem como suas intersecções com influências, discursos e contextos em nível internacional, as possibilidades de diálogo com o contexto educacional latino-americano e a busca pelo saber *psi*: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-Psi Brasil), Catálogo de Teses e

Dissertações CAPES e Portal de Periódicos CAPES. O número de trabalhos encontrados nesse primeiro momento foi: dois na Scielo, um na LILACS, um na BVS-PSI, e uma tese e 181 periódicos na CAPES. O levantamento foi, assim, realizado nos meses de novembro e dezembro de 2021, seguidos das leituras e análises do material, concretizadas até abril de 2022, data do Exame de Qualificação do Mestrado.

Depois de excluídos os títulos repetidos, editoriais e um trabalho que não estava disponível para livre acesso, definimos, com base em um primeiro contato e no objetivo desta revisão, os critérios de inclusão e exclusão. Compõem o critério de inclusão as produções que se referem à Educação Básica⁹ (e pelo menos citam os descritores mencionados). Foram excluídos os textos que abordam temáticas específicas, referentes a conteúdos ensinados em componentes curriculares determinados, por exemplo, os temas gráficos, alfabetização, matemática financeira, polígonos, atividades esportivas, quando relacionados aos currículos de disciplinas específicas, como Matemática, Português, Ensino Religioso, Artes e Educação Física. Tal escolha se justifica pela especificidade destes trabalhos, o que exige análises próprias. Também foram excluídos os textos que dizem respeito apenas ao Ensino Médio, tendo em vista que esta etapa passou por processos diferentes de discussão com a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular referente a esta etapa. Ainda, foram excluídas as produções que tematizam a formação superior (licenciaturas e formação continuada), visto que nosso foco é a Educação Básica. Chegamos, assim, a 40 produções que serão aqui exploradas.

Partimos, nessa revisão, da relação saber-poder na qual se inscreve a Psicologia, atentos(as) aos modos como esta responde e alimenta uma política educacional de orientação curricular, a Base Nacional, para então elucidar os posicionamentos da Psicologia diante das diversidades, entendendo que as convocações do saber *psi* tocam a produção de diferenças na produção de conhecimento. Assim, a pergunta que movimenta essa revisão (de que modo o saber *psi* comparece nas produções sobre a BNCC) diz de uma parte/processo da pergunta mais ampla desta pesquisa (possíveis implicações das presenças/ausências de gênero e orientação sexual, no cenário de atuação da BNCC, para a prática da[o] psicóloga[o] na escola).

⁹ Mantemos nesta Revisão o recorte mais amplo referente a Educação Básica, diferente do recorte específico desta pesquisa que se refere ao Ensino Fundamental, diante da presença de textos que não delimitam uma etapa da Educação Básica em suas análises, bem como de trabalhos escritos anteriormente à promulgação da BNCC do Ensino Médio, abordando o documento ainda como um todo. Ao mesmo tempo, enfatizamos os contextos próprios de produção de cada política e as especificidades de atuação destas nas três etapas da educação, entretanto também consideramos o contexto sócio-político em que se inserem esses processos e dão o tom do modo como, por exemplo, o conceito de habilidades socioemocionais tem servido em todas as etapas e documentos, em diferentes nuances e relações de poder, a interesses de mercantilização da educação.

“Categorias” foram então pensadas, durante o processo de revisão, a partir da interlocução dessas questões que compõem a pesquisa, e como forma de trabalhar as produções encontradas. Assumimos, aqui, a criação de “categorias” como construção processual a partir de conceitos; estes, no sentido abordado por Gallo (2003), são ferramentas, operadores, algo que faz acontecer, que produz, “rasgando” o caos, que é ele mesmo condição de possibilidade histórica e singular para a criação, e não fins em si mesmo.

Desse modo, organizamos quatro categorias: BNCC, *Psi**, Gênero/orientação sexual/sexualidade, e Habilidades socioemocionais/competências. BNCC e *psi* necessariamente são temáticas abordadas nos textos, pois coincidem com os descritores; não é óbvio, linear ou consensual, entretanto, as formas como essas palavras/conceitos aparecem. Já as duas outras categorias não abarcam todos os textos, e dizem da nossa busca pela temática das diferenças; quando aparecem estão, assim, vinculados de algum modo, e de distintos modos, às palavras-chave BNCC e *Psi*. Esses atravessamentos nos são importantes, sustentando, com esse olhar, o caráter intencional dos aparecimentos/desaparecimentos e dos múltiplos usos dos conceitos em diferentes contextos, para então, pensar a prática da(o) psicóloga(o).

As categorias operam contextualizações, colocam em cena conceitos e saberes, portanto, relações de saber-poder, não são lineares ou necessariamente autoexcludentes, visto que um mesmo conceito ou tema pode ser abordado de diferentes formas entre as produções, ou em um mesmo texto as formas de operar com os conceitos são contingentes. Não foi definido, a priori, um recorte temporal, mas as produções incluídas se situam entre 2017 e 2021, respectivamente os anos de homologação da Base e realização da revisão; abarcam, assim, os períodos de elaboração, aprovação e implementação da BNCC.

Os trabalhos se incluem em diferentes áreas de conhecimento e interfaces entre áreas: Psicologia e Educação (Cândido & Lourenço [2018], Primi [2018], Ratto, Grespan & Hadler [2017], Silva & Rosa [2020], Silva, Facci & Souza [2017]); Educação (Almeida, Jaehn & Vasconcellos [2018], Andrade & Gawryszewski [2018], Anjos, Silva & Silva [2019], Barbosa, Martins & Mello [2017], Battaini & Sorrentino [2020], Brandenburg, Maciel, Baron, Costa & Santana [2021], Carneiro [2017], Chimieski & Quadrado [2019], Elias [2017], Gama & Anastácio [2019], Gama & Duarte [2017], Gonçalves & Deitos [2020a], Gonçalves & Deitos [2020b], Lima, Sobreira & Olinda [2019], Marques & Freitas [2018], Monteiro & Ribeiro [2019], Neitzel, Uriarte & Franklin [2020], Oliveira & Marinho [2020], Sebastian-Heredero & Anache [2020], Santos, Melo e Morais [2021], Silva [2019]; Silva, Silva & Faleiro [2019], Uriarte & Zdradek [2021], Vercelli & Negrão [2019], Vieira & Feijó [2018], Vitta, Mouro &

Sgavioli [2019], Zanolla, Ramos & Bohm [2020]); Enfermagem e Educação (Conterno e Stelle [2021]); Economia, Administração e Educação (Silva, Brancaleoni & Oliveira [2019]); Educação e Educação Física (Costa, Kuhn & Ilha [2019], Rosa, Reis, Vieira, Folle & Guimarães [2018]); Educação Física, Educação e Psicologia (Altmann, Ayoub, Garcia, Rico & Polydoro [2018]); Educação e Ciência Social (França, Costa & Santos [2019]); Pedagogia, Psicologia, Educação e Biomedicina (Holanda, Lavor, Chaves, Melo & Ribeiro [2021]); Educação e Artes Cênicas (Caon [2020]).

A categoria “*Psi**” engloba todas as 40 produções, nas quais esse descritor aparece de diferentes formas: a) compondo o referencial teórico assumido pelo estudo; e/ou b) como um dos saberes que contextualiza conceitos, práticas, normas, políticas ou legislações; ou c) apenas como parte das referências citadas ao final ou nos currículos dos(as) autores(as), não aparecendo assim no corpo do texto. Na categoria “BNCC”, estão os 40 textos também, nos quais a Base é a) tema do estudo; ou b) citada como referência para práticas e teorias no campo da Educação. “Gênero/orientação sexual/sexualidade” é categoria que compõe 21 produções, nas quais essa temática: a) constitui tema do estudo; b) está associada a críticas à BNCC; c) é citada em outras políticas públicas ou legislações; d) não constitui documentos, mas é abordada como conteúdo a ser incluído nos currículos. A categoria “Habilidades socioemocionais/competências” apresenta-se em 17 textos, neles esses conceitos são: a) tema do estudo; b) objeto de críticas; c) referência para práticas e teorias no campo da Educação. Essas “categorias” e “subcategorias” são apresentadas a seguir.

3.1 *Psi**

3.1.1 *Psi aparece como referencial teórico**

Silva et al. (2017) defendem a inclusão da disciplina Psicologia no Ensino Médio, no âmbito de audiência pública para reformulação do EM e de consulta pública da BNCC em 2015, antes da separação do EM das demais etapas da Educação Básica na BNCC. Apesar de se referir ao Ensino Médio mais especificamente, é o único trabalho situado diretamente no campo da Psicologia Escolar e Educacional e que coloca em cena como temática central uma interface possível entre Psicologia e Educação, por isso optamos por mantê-lo. As autoras argumentam que a Psicologia, como parte do tripé formativo das Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia e Psicologia) pode atuar a favor do pensamento crítico e atenta à própria crítica à Psicologia contra práticas culpabilizantes; menciona os conceitos “Psicologia”, “Psicologia Escolar”, “Psicologia Educacional”, “Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento”. Carneiro (2017) aborda, em tese de dissertação, o currículo para bebês em

contexto de creches; remete ao radical *psi* ao se referir à teoria “psicogenética” de Henri Wallon.

Santos, Melo et al. (2021) refletem sobre a Base a partir da representação de professoras(es) e, para isso, se fundamentam em uma abordagem “psicossocial” baseada na Teoria das Representações Sociais. Zanolta et al. (2020) discutem as representações sociais da infância a partir do encontro das crianças com o livro didático; *psi* aparece também nos conceitos e discussões fundamentados em Vigotski e nas referências ao final. Vercelli e Negrão (2019) abordam a adaptação de crianças em centro de Educação Infantil e o uso de objetos transicionais, segundo referencial “psicanalítico”, do qual provém o descritor ao se referir a esse campo e a aspectos do desenvolvimento psíquico. Primi (2018) discute sobre a Avaliação Psicológica no século XXI, e as implicações das mudanças científicas e históricas para o papel da(o) psicóloga(o) e a regulamentação de sua prática.

Silva e Rosa (2020) dizem da relação entre educação escolar e formação do caráter e dos valores sociais a partir da Psicologia Histórico-cultural. Brandenburg et al. (2021) tratam da influência da Covid-19 no aspecto socioemocional-afetivo da comunidade escolar a partir da opinião de diretores(as), com vistas a se pensar políticas públicas em saúde e educação; a teoria psicogenética de Wallon compõe o referencial teórico. Gama e Duarte (2017) discutem as relações entre a concepção de currículo segundo Saviani e a categoria marxista de liberdade; a “psicologia histórico-cultural” é referenciada. Oliveira e Marinho (2020) discutem as tecnologias digitais na Educação Infantil a partir de representações sociais de professoras; *psi* aparece para dizer da Teoria das Representações Sociais, também em títulos de referências.

3.1.2 Psi* é parte da contextualização de conceitos, práticas, normas, políticas ou legislações

Conterno e Stelle (2021) abordam as concepções de saúde incorporadas pela BNCC apontando para a prevalência de perspectivas higienistas e individualizantes, criticam a secundarização da formação a favor de uma “diversidade curricular”, flexibilização dos currículos pautados em competências o que transfere o foco do aspecto lógico para o “psicológico”; o radical *psi* aparece também em “substâncias psicoativas” como um dos temas abordados na BNCC, também de forma restrita e desvinculada do aspecto social, segundo o estudo. Gonçalves e Deitos (2020b) propõem uma análise teórica e ideológica das competências na BNCC, identificando as bases da noção de competência no *Center for Curriculum Redesign* (CCR), que carrega concepções da OCDE e está representado no Brasil pelos Institutos Ayrton Senna e Península; o radical *psi* aparece em “Psicologia de Maslow”

apontada como perspectiva de desenvolvimento que norteia o CCR e as competências, e quando o autor e a autora argumentam que fatores “psicossociais” e ideológicos de manutenção da ordem social vigente compõem as competências fomentando o modo de produção capitalista.

Em outro texto de Gonçalves e Deitos (2020a), a análise teórica e ideológica se volta especificamente para a “proposição socioemocional” e incluem *psi* ao dizer do controle social operado pelas competências na Base, fator que condiciona “ ‘psíquica’ e ideologicamente os interesses de manutenção do *status quo* social” com intenções de “moldar ‘psiquicamente’ a formação humana” (p. 430). Andrade e Gawryszewski (2018) abordam as “reformas” atuais na Educação, especificamente a BNCC e o Novo Ensino Médio, seus conteúdos, conjunturas, discursos de legitimação e propostas de organismos internacionais como Banco Mundial e OCDE; discutem a relação entre produtividade do trabalho e tais reformas que “representam ajuste na conformação ‘psíquica’, física, ideológica e social da classe trabalhadora” (p. 107). Vieira e Feijó (2018) relacionam a noção de conhecimento como *commodity*¹⁰ com a BNCC; apontam as bases “psicologizantes” dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

França et al. (2019) discutem as possibilidades de luta e resistência diante da relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação e políticas públicas; *psi* consta em citações diretas, nas quais a dimensão “psicológica” é parte das considerações acerca das dinâmicas de *fake news* e “pós-verdade” nas redes sociais. Uriarte e Zdradek (2021) abordam a Educação não-formal e o(a) pedagogo(a) como mediador(a) cultural, o que tem implicações curriculares e discussões sobre a função social e política da Educação; o descritor *psi* consta quando se referem ao Departamento de “Psicologia” que iniciou disciplinas voltadas para estudos sobre deficiência para pensar a importância de uma Educação pela e para as diferenças. Neitzel et al. (2020) apresentam os museus de ciência como espaços de Educação não-formal e de provocação de distintas dimensões da experiência humana, como “psicomotora”, afetiva e cognitiva.

Cândido e Lourenço (2018) discutem moral, ciência e doutrina comparando discursos de uma revista de ensino com discursos da grande mídia no contexto do “Escola sem Partido”; um dos autores é doutor em “Psicologia Social”, *psi* aparece também quando o texto

¹⁰ *Commodity* consiste em produto produzido em massa, em estado bruto, cujo preço é definido pela oferta e procura internacionais. No texto citado na revisão, Vieira e Feijó (2018), a partir de Lundvall (2011), argumentam que no modelo econômico atual, o conhecimento atua como um bem, um ativo, ou como propriedade privada, sendo competência ou inovação, pode ser produzido ou reproduzido como um produto a ser comprado ou vendido no mercado.

problematiza as bases históricas “psicofisiológicas” que constituem a relação saber-poder no campo educacional pautada na homogeneização do ensino. Costa et al. (2019) argumentam sobre as práticas sociais que envolvem o governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis; defendem a criança como “corpo-sujeito” contra uma noção de “corpo-objeto-refém”; a “Psicologia” se constitui historicamente como um dos saberes que prescreve a “norma” da infância na Modernidade, em uma “pseudovisibilidade” do ser-criança. Caon (2020) pensa a realização de ações artísticas na educação formal, aborda o conceito de “psicogeografia”, de Guy Debord, enquanto mapas afetivos, escrita que toma o corpo na experiência, na vivência e nos afetos ao percorrer o espaço escolar.

Monteiro e Ribeiro (2019) discutem o (não) lugar da criança com deficiência e políticas de inclusão e propõem ressignificar invisibilidades; o desenvolvimento “psicossocial” consiste em um dos objetivos da Educação Especial, cuja história é marcada por hospitais “psiquiátricos”, asilos e instituições especializadas no século XIX.

Ratto et al. (2017) argumentam, a partir dos conceitos de “ciberdemocracia” e “cuidado de si”, que as ocupações das escolas estaduais em 2016 constituem uma reativação do movimento estudantil; uma das autoras é doutoranda em “Psicologia Social” e Institucional; *psi* aparece também nas referências e em citação de Félix Guattari, que menciona um “psicanalista”, sobre o engendramento das subjetividades diante das tecnologias. Marques e Freitas (2018) discutem o método Delphi nas pesquisas em Educação, que permite reunir diferentes opiniões de especialistas em locais geográficos distintos, contribuindo com resultados densos e complexos capazes de substanciar tomadas de decisão no campo; *psi* é usado para dizer de uma das vantagens do método: evita persuasão e domínio “psicológico” devido ao anonimato nas respostas dos(as) especialistas.

Vitta et al. (2019) investigam a opinião de profissionais do berçário sobre atraso e diferenças no desenvolvimento, inclusão e papel do berçário diante dessas questões; conceituações sobre atraso “neuropsicomotor”, risco, vulnerabilidade e desenvolvimento “psicomotor” são temas que remetem ao descritor *psi*. Anjos et al. (2019) tratam das relações entre políticas, formação docente, práticas pedagógicas e educação inclusiva; ao citarem a LDB destacam o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos “psicológico”, físico, social e intelectual; defendem que é necessário que todas as disciplinas da formação docente, inclusive “Psicologia”, abordem a diferença como eixo norteador e não como um “desvio” (p. 650). Almeida et al. (2018) defendem que, para uma educação democrática, é preciso falar de gênero, e problematizam as agendas conservadoras que excluem dos currículos essa temática chamada de “ideologia de gênero”; na contramão, setores sociais lutam pela natureza plural da

Educação; *psi* aparece ao problematizarem as situações de violências “psicológica”, física e simbólica sofridas por mulheres/meninas.

Elias (2017) aborda a proposta pedagógica de Célestin Freinet e suas contribuições para a Educação na atualidade; afirma que esse autor propõe uma “psicologia” da ação atenta à Educação como direito humano, individual e coletivo. Sebastian-Heredero e Anache (2020) investigam a percepção docente acerca de conceitos, políticas e práticas inclusivas; *psi* aparece nas referências e ao mencionarem que a filosofia da inclusão envolve a satisfação da necessidade de todos(as) os(as) estudantes, independente de suas características “psicológicas”, pessoais ou sociais. Silva (2019) discute a teorização em Educação Sexual a partir da *grounded theory*, que, compreendendo a vida social como processo e as realidades como múltiplas e emergentes, aborda a indeterminação e o caráter provisório da verdade; *psi* aparece em “desenvolvimento biopsicossocial” e teoria “psicanalítica” da sexualidade.

Silva, Silva et al. (2019) problematizam a perspectiva da Educação Especial na Educação Infantil a partir da fronteira entre favor e direito; *psi* está na citação de texto da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que aborda a importância dos estímulos nos aspectos “psicomotores”, emocionais, cognitivos e sociais e a convivência com a diferença, além disso, consta na defesa pela garantia dos direitos independente das condições “biopsicossociais” e culturais da criança. Chimieski e Quadrado (2019) abordam as narrativas acerca de projeto interdisciplinar que se utilizou do livro *Os 15 anos de Mariana: um convite a outras aprendizagens sobre corpos*, o descritor *psi* comparece na menção aos processos “psicossociais” que emergem nos grupos focais, assim como na análise sobre a adolescência como produção que se dá a partir de diversos discursos, inclusive da “Psicologia”.

Ainda nessa categoria, dois textos que aqui se incluem, foram também parte da subcategoria “a”, portanto possuem *psi* tanto como referencial teórico, quanto como parte da contextualização de documentos/teorias/práticas: Carneiro (2017) aborda *psi* ao dizer do desenvolvimento integral, nos aspectos “psicológicos”, físicos, sociais e intelectuais; na menção ao desenvolvimento “psíquico” e “psicomotor”; afirma que as diferentes abordagens dos currículos têm impactos das prescrições de diversas áreas de conhecimento (“Psicologia”, Medicina, Enfermagem); e uma dessas propostas se caracteriza pela divisão, perpetrada pela “Psicologia”, entre as dimensões cognitiva, afetiva, motora e social. Em Oliveira e Marinho (2020), *psi* aparece na citação da LDB acerca da finalidade da Educação Infantil de promoção do desenvolvimento integral em seus aspectos “psicológico”, físico, intelectual e social.

3.1.3 *Psi não aparece no corpo do texto**

Em Lima et al. (2019), o termo *psi* aparece no currículo de uma das autoras e no título da revista em que está publicado, *Id Online Revista Multidisciplinar e de Psicologia*; aborda a Base a partir de uma perspectiva de currículo e conhecimento. No texto de Silva, Brancaleoni et al. (2019), o descritor está no título da revista citada *Temas em Psicologia*; as autoras e o autor discutem as “(des)caracterizações” da diversidade sexual e de gênero na BNCC. Em Gama e Anastácio (2019), *psi* consta no título da revista *International Journal of Developmental and Educational Psychology - INFAD Revista de Psicología*) e do volume intitulado *Psicología, Infancia e Educación*; abordam a Educação Sexual e a legitimidade do professor de ensino básico em estudo comparativo entre Brasil e Portugal.

Carvalho e Lourenço (2019) abordam o silenciamento de professores(as) da Educação Básica justamente pela estratégia que os(as) silencia fazendo-os(as) falar; *psi* aparece no título da referência “Cinco proposições sobre a psicanálise”, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. No texto de Rosa et al. (2018), publicado na língua inglesa, também consta somente nas referências, no título do livro *A FCDEF-UP e a psicologia do desporto: estudo sobre motivação* e em nomes de duas revistas (*Revista Latinoamericana de Psicologia*, e *Interação em Psicologia*); o artigo aborda a dança como atividade extracurricular relacionada à motivação e nível de atividade física em estudantes. Barbosa et al. (2017) refletem sobre as tensões e possibilidades das brincadeiras lúdico-agressivas na Educação Infantil, abrindo espaço para pensá-las como elemento autoral, socializador e de expressividade; o descritor *psi* aparece no título da revista *Psicologia: Reflexão e Crítica*, nas referências.

Altmann et al. (2018) tratam da relação entre gênero e cultura corporal de movimento a partir da percepção de meninos e meninas, dentro e fora da escola; *psi* consta no currículo de uma das autoras (bacharelado em Psicologia e mestrado em Psicologia Escolar, professora do departamento de Psicologia Educacional, vice-líder do grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior, membro do GT Pesquisa em Avaliação Psicológica da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia), e na revista citada *Psicothema*. Holanda et al. (2021) discutem a educação em tempos de covid-19 problematizando a Educação à Distância, o ensino remoto e o uso de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação na Educação Básica; um autor e uma autora dos(as) cinco que escrevem esse trabalho possuem formação em “Psicologia” (os[as] demais, em Biomedicina, Pedagogia e Educação). Battaini e Sorrentino (2020) abordam Educação ambiental global e local e políticas públicas; citam a revista *Psicologia: Ciência e Profissão*.

3.2 BNCC

3.2.1 BNCC como tema do estudo

Silva et al. (2017) fazem referência à BNCC a partir da proposta de inclusão da Psicologia como disciplina nesse documento. Conterno e Stelle (2021), problematizam as concepções restritas de saúde e retrocessos nesse campo contidos na BNCC. Gonçalves e Deitos (2020b) denunciam que a BNCC serve aos interesses capitalistas a partir da noção de competências. Em outro trabalho, Gonçalves e Deitos (2020a), discutindo as habilidades socioemocionais, apontam a Base como uma reforma curricular associada aos interesses de organismos internacionais e do capitalismo, que engendram a formação humana. Segundo Lima et al. (2019) a BNCC foi o documento que mais recebeu contribuições e sugestões na História do Brasil, ao mesmo tempo, se constitui como oportunidade para uma política de regulação, pautada em avaliações e modelos privatistas de gestão.

Silva, Brancaleoni et al. (2019) têm a Base e a sexualidade como objetos de análise e argumentam que esta temática é apresentada de modo restrito no documento. Em Santos, Melo et al. (2021) as representações de professores sobre a BNCC são apresentadas em três campos semânticos: normativa, orientação da prática e crítica, diante dos quais as autoras pontuam o caráter pouco crítico e afastado da realidade em um processo de “aceitação da BNCC em uma visão mais positivista” (p. 1266) e apontam para a possibilidade de aproximação dos(as) professores(as) com o documento a partir de processos formativos. Andrade e Gawryszewski (2018) abordam a BNCC como uma das “reformas” educacionais “atuais” que indicam as relações entre a proposta pedagógica hegemônica e as necessidades do capital e suas personificações. Vieira e Feijó (2018) problematizam a dimensão epistemológica que sustenta a BNCC e argumentam que o conhecimento, ao ser apartado da história, é tratado como uma *commodity*.

3.2.2 BNCC como referência para práticas e teorias no campo da Educação

Carneiro (2017) menciona a existência de críticas à terceira versão da Base e defende a proposta, na segunda versão, de articulação entre cuidado e currículo, que favorece o reconhecimento da necessidade de currículos para bebês; questiona, ainda, quais as reais possibilidades de tradução na prática do currículo escrito. Em Zanolla et al. (2020) a BNCC é citada como um dos documentos que orientam a transição do ensino infantil para o fundamental, visando diminuir as diferenças e impactos dessa fase; apesar destas orientações, a construção cultural aponta para outro sentido, o que envolve as representações de infância contidas no livro didático.

Gama e Anastácio (2019) tecem comparações, quanto às questões de gênero e sexualidade, entre os currículos de Brasil e Portugal, e entre esses documentos e as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), discutindo a supressão dessas temáticas na BNCC, principal documento norteador dos currículos no Brasil. Carvalho e Lourenço (2019) apontam a BNCC como elemento de sufocamento das possibilidades de problematização por parte dos(as) professores(as) e defendem, na contramão, o currículo como acontecimento ético, poético e político. Rosa et al. (2018) mencionam que a dança consta na BNCC como atividade obrigatória, entretanto, pode assumir um caráter extracurricular lúdico e prazeroso.

Altmann et al. (2018) mencionam, em nota de rodapé, a BNCC para contextualizar o termo “cultura corporal de movimento” adotado pela Base e assumido no estudo. Vercelli e Negrão (2019) citam a Base como um dos documentos que regulamenta a Educação Infantil. Primi (2018) aborda o papel da avaliação psicológica diante das competências e habilidades presentes na BNCC. Silva e Rosa (2020) abordam as habilidades e competências para pensar a relação Educação e formação dos valores e caráter. Em França et al. (2019), a BNCC é um dos documentos que subsidia o estudo no que se refere à relação entre novas tecnologias, Educação, formação docente e aprovação de políticas públicas em detrimento de outras; as novas tecnologias podem configurar uma abertura dos currículos de modo que a Base “está em construção permanente, independentemente da não flexibilização dos documentos oficiais” (p. 650).

Uriarte e Zdradek (2021) defendem a necessidade de regular a função do(a) educador(a) como mediador(a) cultural, o que não aparece na BNCC, dentre outros documentos com ênfase na Educação, que não refletem os espaços formativos não-formais. Brandenburg et al. (2021) citam a Base, especificamente a competência 8 que permite pensar a saúde física e emocional, questão importante para este estudo, que tematiza a influência da Covid-19 no aspecto socioemocional e afetivo. Holanda et al. (2021) tensionam a forma como a Base aborda as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação e o uso destas no contexto de Covid-19; sem desqualificar o ensino remoto, os autores e autoras destacam a necessidade de planejar sua integração de modo contextualizado.

Neitzel et al. (2020) questionam a formação por currículos pré-determinados e propõem o museu como espaço estético que oportuniza a formação integral tematizada na BNCC. Cândido e Lourenço (2018) argumentam que a proposta da BNCC constitui um retorno às bases a-políticas e a-históricas da Educação, ao controle e mercantilização do conhecimento, desconsiderando as diferenças regionais e a autonomia dos(as) professores(as). Costa et al.

(2019) pontuam que a Base, ao mesmo tempo em que afirma o protagonismo da criança e a relação entre cuidar e aprender, se pauta em uma concepção histórica higienista na Educação Física e Educação do corpo. Caon (2020) discute o cenário precário do lugar das Artes na Educação Básica e a deslegitimação do direito à arte e a à Educação fomentadas pela Base, pela reforma do EM e pelas eleições presidenciais de 2018; o fazer artístico é proposto pela autora como micropolíticas, formas dissonantes de existência.

Monteiro e Ribeiro (2019) citam as perspectivas da Base para a Educação Inclusiva no que diz respeito a temáticas de inclusão e reversão da situação histórica e marginalizadora de pessoas com deficiência. Em Gama e Duarte (2017), que estudam a concepção de currículo em Dermeval Saviani, BNCC aparece no título de um texto de Saviani nas referências: Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. Barbosa et al. (2017) citam a concepção da BNCC do brincar: eixo central que articula linguagens e experiências na Educação Infantil.

Ratto et al. (2017) citam a Base, junto à “Escola sem Partido”, à PEC 241 e à Reforma do Ensino Médio, como exemplos do “reformismo tecnicista e higienizador” (p. 114), que perpetra retrocessos na Educação, visando privatizações, despolitizações e desvalorizações nesse campo. Marques e Freitas (2018) pontuam a possibilidade de uso do método Delphi para permitir a participação efetiva da comunidade educacional nas discussões sobre a BNCC, uma vez que possibilita a reunião de variadas opiniões, em espaços distintos, buscando consensos e dissensos. Oliveira e Marinho (2020) defendem que a BNCC “dá um salto histórico” (p. 2099) ao reconhecer a Educação Infantil como etapa essencial e estabelecer direitos de aprendizagem, especificamente no que se refere à relação com as tecnologias, tema explorado no artigo.

Vitta et al. (2019) utilizam a BNCC como referencial para a nomenclatura e divisão das faixas etárias das crianças na Educação Infantil, bem como para a noção de Educação Integral. Para Anjos et al. (2019), a BNCC mantém e reforça o silenciamento da diversidade e da diferença em discursos de padronização e normalização. Almeida et al. (2018) problematizam a exclusão das temáticas de gênero e orientação sexual da BNCC e do Plano Nacional de Educação, exclusão que se associa à perseguição deliberada a professores(as). Elias (2017) propõe que a pedagogia de Célestin Freinet é uma proposta original para se trabalhar os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apontados pela BNCC.

Battaini e Sorrentino (2020) pontuam que a Base foi criticada por desconsiderar as sugestões do Conselho Nacional de Educação, e no campo da Educação Ambiental, ausente no documento, ela significa um retrocesso; há apenas a inclusão do tema transversal “Meio Ambiente” de forma superficial. Sebastian-Heredero e Anache (2020) observam que a BNCC

é, junto com a LDB, o documento mais citado pelos(as) professores(as), apontando um desconhecimento destes(as) com relação às demais legislações ou normativas, especificamente as com foco na inclusão, que consiste no tema do estudo.

Silva (2019) defende uma Educação emancipatória, ou seja, uma prática transgressora à institucionalizada, esta demarcada pela BNCC, assim como pela ideologia de gênero e pelo Escola sem Partido. Para Silva, Silva et al. (2019), apesar das polêmicas que envolvem a BNCC, esta não apresenta “grandes problemas” no que se refere à Educação Infantil. Chimieski e Quadrado (2019) criticam a concepção que a base propõe de adolescência: não como produção social e cultural, mas restrita ao biológico; o que implica a perspectiva de conhecer o corpo para gerenciá-lo.

3.3 Gênero/orientação sexual/sexualidade

3.3.1 Gênero/orientação sexual/sexualidade constitui tema do estudo

Silva, Brancaleoni et al (2019) argumentam que a sexualidade é apresentada na Base somente em sua dimensão biológica e restrita à área de Ciências da Natureza, sobre infecções sexualmente transmissíveis e gravidez, o que é agravado pelo modo superficial de tratar os direitos humanos; o artigo questiona de que modo o documento pode subsidiar ou não o trabalho dos(as) docentes, tendo em vista os silenciamentos e tratamentos marginais da questão. Gama e Anastácio (2019) discutem que a supressão de “orientação sexual” e “gênero” da BNCC invisibiliza discussões relacionadas, como respeito à diversidade e conhecimento do corpo, apesar destes serem contemplados na Base.

Altmann et al. (2018) apontam que, nas experiências com atividades físicas, a desigualdade de gênero foi favorável aos meninos na maioria dos aspectos, exceto com relação ao apoio docente, cuja percepção foi similar entre meninos e meninas; estas relatam menor percepção de prazer na prática do que os meninos.

Almeida et al. (2018) apontam a exclusão das temáticas de gênero e diversidade sexual da BNCC e argumentam que tais questões já permeiam o cotidiano de estudantes implícita ou explicitamente, na forma de violências, por exemplo; questionam por que essa discussão se tornou uma ameaça mesmo diante de todo o histórico de luta das mulheres e reconhecimento do feminismo; problematizam as concepções que envolvem o “conservadorismo”, a “ideologia de gênero” e a naturalização, cristalização das noções de feminino, masculino, sexualidade e outras construções sociais; defendem a modificação das relações de poder em prol da igualdade. Silva (2019) tematiza a sexualidade infantil como questão político-social a ser esclarecida e não silenciada.

3.3.2 Gênero/orientação sexual/sexualidade é temática associada a críticas à BNCC

Conterno e Stelle (2021) apontam que, na BNCC, a sexualidade é abordada como dimensão (medida, proporção, grandeza) e não como diversidade (multiplicidade), restringindo o tema ao campo da assistência, como imunoprevenção, métodos contraceptivos e doenças de transmissão sexual. Essa temática aparece em Gonçalves e Deitos (2020a) em uma citação da 2ª versão da Base, na qual ainda havia menção a gênero e orientação sexual; a autora e o autor criticam a dimensão técnica que os valores assumem na competência 9, que aborda essas questões. Alguns textos da subcategoria “a” estão também incluídos aqui, portanto, nestes, a crítica (tema da presente subcategoria) compõe o tema do estudo (subcategoria a): Silva, Brancaleoni et al. (2019), Gama e Anastácio (2019), Almeida et al. (2018), Silva (2019).

3.3.3 Gênero/orientação sexual/sexualidade é temática citada em outras políticas públicas ou legislações

Aparece em Silva et al. (2017) em uma citação de Documento do Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB): “Possuímos consistentes aportes teóricos e relevantes novos conhecimentos nas temáticas da identidade, das questões de gênero e sexualidade, do preconceito e das discriminações” (p. 351), entre outros. Ao dizer do referencial teórico, Carneiro (2017) aponta a relação entre currículo e relações de poder, estas se manifestam em termos de marcadores como gênero; cita documentos que orientam a educação infantil e abordam a temática da sexualidade, o que tem implicações para os currículos. Oliveira e Marinho (2020) abordam sexualidade na citação do Parecer CNE/CEB 002/98 como um dos marcos que orientam a Educação infantil; segundo o documento, espaço, tempo, comunicação, expressão, natureza devem estar articulados à sexualidade, saúde, vida familiar e social, ciência, tecnologias e lazer.

3.3.4 Gênero/orientação sexual/sexualidade não constitui documentos, mas é temática citada como conteúdo importante para os currículos

Rosa et al. (2018) apresentam que é um consenso na literatura que a motivação para atividades esportivas está associada a diferentes variáveis como gênero, população, idade e escolaridade. Uriarte e Zdradek (2021) apontam que o campo de Educação não-formal exige mudanças no campo de estudos da Educação como um todo, por exemplo no que diz respeito à inclusão dos marcadores da diferença, como gênero e sexualidade, que se apresentam inclusive como temática nos processos de seleção de mediadores culturais; para as autoras, a

Educação não-formal é campo privilegiado para a formação ético-estética ao desestabilizar a disciplina dos corpos como baliza da Educação e a hierarquização das avaliações.

Em Holanda et al. (2021), um dos autores é pós-graduando em Gênero, Diversidade e Direitos Humanos, possui também formação em Psicologia. Costa et al. (2019) argumentam que as divisões da sociedade em classes sociais, etnia, gênero, entre outras, permeiam o governo e a “curricularização” dos corpos (p. 9). Em Barbosa et al. (2017) a temática de gênero aparece no título de uma referência (“A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil”). Ratto et al. (2017) destacam que, no contexto de ocupação das escolas estaduais em 2016, um dos objetivos das assembleias de professores(as) e estudantes se refere à revogação do Projeto de Lei que dispõe sobre o “Programa Escola sem Partido”, criticando as proibições colocadas por esse programa às discussões de gênero.

Vitta et al. (2019) problematizam a preponderância do gênero feminino na atuação de profissionais no berçário. Anjos et al. (2019) abordam em termos de “discriminação múltipla” as desigualdades e suas associações (raça, gênero, idade e classe social); problematizam que, embora tais marcadores sociais têm sido tratados em trabalhos teóricos como construções culturais, as deficiências continuam no campo biomédico. Chimieski e Quadrado (2019) entendem que o corpo é produzido por múltiplos discursos que constituem os temas relacionados à sexualidade com impactos nos currículos escolares.

Monteiro e Ribeiro (2019) pontuam que a BNCC “não faz menção, ainda, às ‘questões de gênero’, pois o Conselho Nacional de Educação prefere tratar do assunto de forma separada” (p. 740); afirmam que a Base tem potencial de contribuir na diminuição das desigualdades do ensino, dependendo, também, da qualidade da implementação nos municípios. Esse último texto, aborda a discussão sobre gênero de modo associado à BNCC, mas não como crítica, por isso não consta na segunda subcategoria; a autora e o autor deixam em aberto os impactos da omissão desta temática, pois ainda está em construção, mas a apresentam como importante para os currículos.

3.4 “Habilidades socioemocionais/competências”

3.4.1 “Habilidades socioemocionais/competências” como tema do estudo

Gonçalves e Deitos (2020b) denunciam as competências como expressão teórica e ideológica condizente com os preceitos do século XXI, que servem à reprodução dos interesses das classes dominantes e à desigualdade. Ainda segundo Gonçalves e Deitos (2020a), as habilidades socioemocionais constituem preparação emocional requisitada pela sociabilidade

do capital, “mecanismo instrumentalista” (p. 424) condizente com os pressupostos de organismos internacionais. Para Vieira e Feijó (2018), o conhecimento subordinado às competências é tratado como *commodity*, um bem negociável, de modo que as competências se sobrepõem aos conteúdos, reforçando ideias de neutralidade, postulados universalizantes e instrumentais a favor do mercado, sob a forma do “aprender a aprender”.

3.4.2 “Habilidades socioemocionais/competências” como objeto de críticas

Conterno e Stelle (2021) mencionam “competências” e “habilidades” quando apresentam a BNCC como documento, e analisam que grande parte das habilidades requeridas se referem a concepções restritas de saúde, o que secundariza o contexto social de produção de saúde e doença. Para Silva, Brancaloni et al. (2019) as habilidades socioemocionais não subsidiam o trabalho dos(as) docentes com relação à temática da sexualidade e podem colaborar com a manutenção de lesbofobia, misoginia, homofobia, transfobia, entre outros preconceitos.

Santos, Melo et al. (2021) problematizam as habilidades e competências ao afirmarem a Base como um “manual” que desconsidera a realidade diversificada da sociedade brasileira. Para Andrade e Gawryszewski (2018) as “competências socioemocionais” significam um “*plus* às competências cognitivas”, ambas dizem dar conta das exigências de um “mercado abstrato”, servindo à adaptação dos indivíduos às incertezas, à precarização do trabalho e à diminuição dos direitos. Carvalho e Lourenço (2019) argumentam que a Base atua na diminuição do “potencial de mundos possíveis” (p. 237) sobretudo na centralização de conteúdos e competências.

Silva e Rosa (2020) pontuam que, por um lado, as habilidades e competências são uma forma de captura da subjetividade da classe trabalhadora, por outro, abre caminhos para se pensar a responsabilidade da Educação escolar sobre a formação emocional contra preceitos de neutralidade. Ainda nessa subcategoria Gonçalves e Deitos (2020a), Gonçalves e Deitos (2020b), Vieira e Feijó (2018), apresentam a crítica também como tema, portanto estão incluídos na primeira e segunda subcategorias.

3.4.3 “Habilidades socioemocionais/competências” como referência para práticas e teorias no campo da Educação

Gama e Anastácio (2019) criticam a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual” da BNCC e apontam que algumas competências podem estar relacionadas com esses conceitos, se concepções contemporâneas de gênero e sexualidade forem consideradas, “ou

seja, podemos entender que as temáticas (omitidas) podem ser contempladas nessas unidades temáticas pelo currículo escolar e pelo(a) professor(a).” (p. 51). Primi (2018) pontua que os novos instrumentos destinados a monitorar os objetivos de aprendizagem a partir das competências e habilidades fazem uma demanda à Psicologia no que diz respeito ao uso de instrumentos válidos, viáveis e precisos para medida de características socioemocionais, o que difere dos usos tradicionais dos testes, já que o foco não são avaliações para orientação individual, mas avaliação de políticas públicas, a fim de “monitorar características psicológicas [...] com vistas ao monitoramento do sistema educacional” (p. 92).

Brandenburg et al. (2021) destacam a importância de se discutir a saúde emocional na Educação, questão vinculada à competência 8 da Base, permitindo pensar as influências da Covid-19 nesse aspecto. Holanda et al. (2021) abordam a quinta competência geral, que se refere ao uso de tecnologias nos processos educativos, o que está em tensão com a práxis, tomando o cenário pandêmico como contexto; assim, pensar acesso, letramento e cultura digital é necessário no meio escolar. Neitzel et al. (2020) mencionam as habilidades e competências voltadas para a formação integral para, então, discutirem os museus de ciência como espaços de educação não-formal que propiciam essa formação.

Para Marques e Freitas (2018), o método Delphi pode contribuir, entre outras questões, com a formulação de competências. Elias (2017) argumenta que a proposta pedagógica de Célestin Freinet pode contribuir com a forma de trabalhar as habilidades e competências. Silva e Rosa (2020) aparece nessa categoria e na anterior; apontam dois lados das competências e habilidades: capturam subjetividades - o que se configura como crítica - ou possibilitam a responsabilização da Educação sobre a formação emocional - o que pode indicar um olhar para as competências e habilidades como referência para práticas e teorias.

3.5 Discussão sobre a revisão de literatura

Se, em uma acepção que recusa a dicotomia teoria e prática, o ato de conhecer constitui e transforma as relações (Machado, 2017), essa revisão constitui escolhas que partem de posicionamentos e perspectivas sobre a Psicologia, a Educação e a temática da diferença, esta constitutiva de ambas (Psicologia e Educação), bem como das leituras e escritas que fazemos. A relação teoria e prática está em questão na medida em que, revisando a literatura, buscamos também pistas sobre a prática da(o) psicóloga(o) em interface com a Educação e co-construímos os conceitos possíveis para a diferença e a sexualidade nesse contexto; assim, dicotomias são desestabilizadas e os sentidos provocados para os encontros e fissuras entre atuação profissional e produção de conhecimento. Ao partir de “rasgos” possíveis no caos,

tendo os conceitos como operadores (Gallo, 2003), “rachamos” o que nos constitui, assumindo a implicação como posicionamento ético e político na pesquisa (Macedo, 2017).

Implicar-se envolve tensionar as forças em questão (Machado, 2017), constitutivas de nosso posicionamento enquanto pesquisadoras(es) - e leitoras(es) da literatura - atentas(os), assim, à Psicologia, à sexualidade, à Educação, às competências e habilidades, como discursos contingentes em um jogo de conceitos determinados. Nestes, os discursos desempenham diferentes papéis construindo as próprias regras que lhe servem de condição de possibilidade, como permite pensar Foucault (1969/2009) sobre as formações discursivas.

Todos os textos aqui analisados aparecem em “*Psi**” e “BNCC” já que estas são “categorias” que coincidem com as palavras-chave pesquisadas, mas nem todos envolvem “gênero”, “orientação sexual” e “sexualidade”, e “habilidades socioemocionais” e “competências”. Queremos olhar justamente para essa multiplicidade de formas de dizer sobre o documento em diálogo com o que nos convoca. São temas múltiplos, mas que tangenciam a BNCC e a Psicologia - também de múltiplas formas - colocando em cena discussões, debates, disputas, traduções e negociações que constituem as interfaces entre Psicologia, políticas públicas, Educação e diferença. Diante dos imbricamentos entre as categorias, não cabe separar as produções em lugares estanques, o que não significa que são ausentes de um posicionamento; a produção de conhecimento é situada politicamente, e mais do que categorias, percorremos as produções em redes de conceitos, estas são produtivas e atravessam todo o corpo social, o que constitui a concepção de poder em Foucault (1979/1981).

Não incluímos os artigos que abordam como tema central conteúdos específicos de unidades curriculares determinadas, o que não significa desconsiderar que a temática de gênero e orientação sexual pode (des)aparecer de modo vinculado às disciplinas. Não pretendemos fomentar a fragmentação, historicamente produzida na Modernidade, do conhecimento, mas construir recortes possíveis, sem negligenciar as intersecções que são constitutivas das relações teoria e prática, conteúdo e forma, epistemologia e método.

Do mesmo modo, a escolha por não incluir as produções que possuem como foco o Ensino Médio não corrobora com sua separação da BNCC aqui analisada. Para a ANPED (2018), essa separação e a criação de uma Base específica para o EM são simbólicos para compreender a reforma dessa etapa, na medida em que operam uma cisão da Educação Básica contrariando a LDB, que afirma a indissociabilidade entre as três etapas de ensino. Tal questão apresenta implicações políticas no que diz respeito às lutas por acesso e melhoria da Educação Básica.

A formação de professores(as) também fez parte dos critérios de exclusão, mas constituem o tema de muitos estudos, sobre os quais cabem análises e discussões específicas. Muitos abrangem o Ensino Superior e eventualmente políticas e documentos próprios a esta etapa; não foram aqui incluídos, mas são diretamente afetados pela BNCC. Destacamos, por ora, que “BNCC” e “*Psi**” são indissociáveis da temática da formação, em todas as suas etapas. A existência de críticas que denunciam a centralização operada pela Base, a perda do protagonismo dos(as) docentes e a negligência de suas contribuições na construção desse documento (Macedo, 2017; ABdC, 2017) permitem pensar que o papel deles(as) e o percurso formativo como um todo estão em disputa, corroborando com a importância dessa discussão, que também atravessa os textos incluídos.

As áreas de conhecimento encontradas variam e se apresentam em intersecções, interfaces produzidas por diálogos. Defendemos a partir destes, que as construções sobre políticas públicas educacionais são fundamentalmente “interdisciplinares”. A atuação da Psicologia com a escola exige pensar esses diálogos, o que inclui a relação Psicologia e Serviço Social prevista pela Lei n. 13.935 (2019). A normatização do diálogo pela legislação, ao mesmo tempo, a impossibilidade de atuações isoladas e as reivindicações por diálogos que se impõem na prática, a fim de que “o sentido das ações possa advir” (Machado, 2014), e o próprio exercício do diálogo colocam em cena a diferença, o dissenso.

O Serviço Social, por sua vez, não apareceu enquanto área nas produções aqui encontradas, o que permite pensar de que modo têm sido elaboradas essas intersecções, diálogos e multi e interdisciplinaridades nas atuações entre psicólogas(os) e assistentes sociais e especificamente com a temática da diversidade sexual. Tais questões envolvem também todos os(as) demais profissionais da Educação e os(as) estudantes. Enfatizamos, assim, como propõe o documento de orientações para regulamentação da Lei n. 13.935 (2019), que assistentes sociais e psicólogas(os) devem atuar na “mediação das relações sociais e institucionais” (p. 21) a fim de “promover relações colaborativas no âmbito da equipe multiprofissional e entre a escola e a comunidade” (p. 36 e 46) (Conselho Federal de Psicologia [CFP] & Conselho Federal de Serviço Social [CFESS], 2020).

Além disso, artigos que não apresentam o termo *psi*, mas abordam gênero e sexualidade e habilidades e competências, não foram contemplados pelas palavras-chave, portanto, não compõem esta revisão. Entretanto, constroem significados sobre a questão e podem fundamentar a atuação *psi*, e muitos são referências neste trabalho. Fizemos esse recorte buscando o saber *psi* no debate, o que não visa centralizar a discussão.

Cidadania e direitos humanos são alguns dos temas que o levantamento de Giaretta (2021) apontou como ausentes nas produções. Se não constam na literatura, por outro lado, Macedo (2016) aponta que “cidadania” é um dos termos constantemente citados nas políticas educacionais e curriculares, mas enquanto estratégias de controle da representação, assim como as promessas por igualdade, justiça social e empregabilidade. Desse modo, lacunas nas políticas e na literatura sobre as mesmas não são óbvias ou lineares. Relações étnico-raciais também foram citadas como uma lacuna, diante da qual problematizamos os processos de naturalização de desigualdades em detrimento da interseccionalidade dos marcadores sociais (Mountian, 2019).

Diferença/diversidade, papel dos docentes, Educação e desenvolvimento integrais, Educação Inclusiva, conhecimento científico e currículo são alguns temas que podem constituir mais categorias e diálogos a partir das leituras das produções encontradas, ampliando as análises e constituindo outras pesquisas. Além disso, a sexualidade, ainda que não abordada nesse termo e de modo “direto”, pode ser depreendida nas temáticas relativas à dança, corpo, representação, palavra, linguagem. Assim, alguns artigos que podem remeter a essas questões de modo “indireto” não constam nesta revisão, e alguns artigos aqui incluídos possuem outras problematizações que não “encaixam” nas categorias, o que não impede que determinados temas constituam ecos, implicações e perspectivas sobre sexualidade e diferença.

Em um primeiro momento, os artigos abordados que tratam de propostas extracurriculares ou de Educação não formal pareciam fugir do escopo da Educação Básica. Entretanto, nos provocaram nesse sentido, ao problematizarem a própria noção de currículo, corroborando com Macedo quando esta questiona quais os critérios para definir o que entra e o que fica de fora de uma política curricular (Macedo, 2016, 2018), sobretudo a que se apresenta em termos de “base”. Definir o que é básico ou que embasa a produção de conhecimento e a relação ensino e aprendizagem tem implicações em termos de acesso, inclusão, enfim, de sentidos para a Educação.

Críticas quanto ao que “falta” em uma Base Comum ronda as discussões sobre o documento em diferentes pontos, não só no apagamento dos termos “gênero” e “orientação sexual”, o que pode dizer de uma impossibilidade da BNCC em dar conta da multiplicidade que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem. É importante, em contrapartida, o fato de que a base tenha provocado discussões sobre o que falta na política pública educacional, ao mesmo tempo em que, segundo crítica de Lopes (2018), a base, por sua vez, pretende suprir o que falta à escola. Ao se problematizar as ausências no documento do ponto de vista da escola,

denuncia-se a impossibilidade de perspectivas neutras e da mera “aplicação” da política no cotidiano escolar.

Para além dos debates acerca do que entra ou não em uma base, a BNCC parece se constituir como um terreno onde as disputas em torno da Educação vêm à tona e se concentram. Tais disputas se dão na Educação como bem de consumo, da escola como território de produção de conhecimento e, como caracteriza Carlotto (2019), das mudanças estruturais do espaço intelectual brasileiro.

Nesses embates, o saber *psi* é demandado, exigido, recomendado, de diferentes formas. Dos 40 trabalhos categorizados nesta revisão, 11 apontam a Psicologia como referencial teórico: Santos, Melo et al. (2021), Zanolla et al. (2020) e Oliveira e Marinho (2020) tem como referência a Teoria das Representações Sociais; Silva et al. (2017) pontuam a Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica como fundamento; Vercelli e Negrão (2019) se situam no campo da psicanálise; Primi (2018) na Avaliação Psicológica; Silva e Rosa (2020) e Gama e Duarte (2017) apontam a Psicologia Histórico-cultural como referencial teórico; Carneiro (2017) e Brandenburg et al. (2021) afirmam a Teoria psicogenética de Wallon; e Zanolla et al. (2020) se referem a conceitos de Vigotski como fundamento do estudo.

Os trabalhos que não apresentam *psi* no corpo do texto, mas referenciam revistas de Psicologia (Silva, Brancaleoni et al. 2019; Rosa et al., 2018; Barbosa et al., 2017; Altmann et al., 2018; Battaini e Sorrentino, 2020) ou foram publicados em revistas de Psicologia (Lima et al., 2019; Gama e Anastácio; 2019), não constituem necessariamente trabalhos vinculados a esta área, mas recorrem a ela enquanto *locus* de produção/divulgação científicas. Em Lima et al. (2019), Altmann et al. (2018), Holanda et al. (2021) *psi* consta apenas nos currículos de um ou mais autores(as), compondo pelo menos alguma etapa de suas formações.

Dos 11 trabalhos que apresentam a Psicologia no referencial teórico, três aparecem na categoria gênero/orientação sexual/sexualidade (Silva et al., 2017; Carneiro, 2017; Oliveira & Marinho, 2020), sendo que, em todos estes, a temática é abordada em citações de outras políticas ou legislações; e cinco trabalhos constam na categoria “habilidades socioemocionais/competências” (Santos, Melo et al. [2021], na qual o tema é objeto de crítica; Primi [2018], e Brandenburg et al. [2021], que apresentam as habilidades e competências como referências para práticas e teorias; e Silva e Rosa [2020], no qual o tema é objeto tanto de críticas quanto de referência).

Tais presenças/ausências na literatura exigem reflexões acerca das demandas acadêmicas, formativas e profissionais à Psicologia como ciência, profissão e instituição, e constituem “lacunas” na literatura, no que diz respeito às perspectivas de atuação críticas desta

área com a diversidade sexual no contexto escolar, diante da atual conjuntura marcada pela BNCC. Esta revisão nos movimenta, assim, em direção aos ditos e não ditos que reverberam conceitos-redes-diálogos em relações de poder e saber.

4 Metodologia

4.1 Desenho(s) da pesquisa

Este trabalho possui caráter qualitativo (Rocha & Aguiar, 2003) e exploratório (Gil, 2008), cujo procedimento técnico é amparado na pesquisa-intervenção (Larrosa, 2004; Rocha & Aguiar, 2008), com produção e análise de informações a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas (Almeida & Tello, 2013; Ball, 2006; Ball, Maguire & Braun, 2016; Mainardes, 2017), tendo a perspectiva da “pesquisa interseccional” como parte da construção metodológica cuja potência consiste nos modos de percorrer, analisar e implicar as relações e categorias de diferença e poder em questão (Díaz-Benítez & Mattos, 2019). Os seguintes instrumentos mediaram o processo: observações participantes, escrita de diários de campo, análise de documentos escolares e realização de um Grupo Reflexivo.

Assumimos para este trabalho, do ponto de vista da abordagem do problema em estudo, a perspectiva qualitativa, não enquanto posição estanque, que reforça as dicotomias subjetividade e objetividade, ciência e saber, qualitativo e quantitativo, mas na perspectiva proposta por Rocha e Aguiar (2003), enquanto aposta na “diversidade qualitativa” como modo possível de abordar o problema de pesquisa, a partir da análise dos sentidos. Esses vão se (re)fazendo na prática, pelas coletividades.

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa tem um caráter exploratório, envolvendo a investigação de conceitos e ideias referentes a processos emergentes ainda em exploração (Gil, 2008). Tem-se um explorar, tatear, não em direção a um suposto “achado” final com “dados” conclusivos do que agora ainda não se sabe, mas percorrendo processos, nas (re)construções constantes, da política e suas transversalidades. Tais percursos se constroem “entre” “fronteiras”. “Fronteiras” como o que marca (trans)ições (Anzaldúa, 2005); “entre” como o que denota movimento (trans)versal, sem início nem fim (Deleuze & Guattari, 1980/2000), o que compõe a noção de transversalidade como relação que rompe com hierarquias verticais e supostas igualdades horizontais redimensionando a relação intervenção e análise (Rossi & Passos, 2014). Assumimos a exploração, portanto, como investigação política, como experiência. Essa atravessada e constituída pela (trans)formação e pela autonomia como produções do cotidiano (Rocha & Aguiar, 2003). O olhar para políticas públicas educacionais é, nesse sentido, fundamentalmente “exploratório”.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos sustentamos a pesquisa-intervenção como ferramenta que justamente subverte tecnicismos, permitindo afirmar, com Rocha e Aguiar (2003), as práticas como produzidas com/por nossas implicações, que compõem cotidianos por fatores e relações complexas e heterogêneas, em análise na pesquisa. Tomamos experiência como prática social que recusa essencialismos e se faz de modo singular no coletivo (Rocha & Aguiar, 2008); e prática como escrita de possibilidades mediante uma “linguagem da experiência”, em construção nas maneiras de habitar o mundo que não renunciam a se refletir, onde o presente é um tempo arbitrário, contingente, estranho, porque não natural (Larrosa, 2004). A interseccionalidade como metodologia se articula aqui, na medida em que privilegia a discussão de vivências e experiências articuladoras de categorias que historicamente sustentaram conceitos isolados; quais marcadores atravessam as experiências está, portanto, em questão em pesquisas interseccionais (Díaz-Benítez & Mattos, 2019).

Estranhar o presente é condição para afirmarmos a historicidade de relações e acontecimentos. Nesse sentido é que Foucault (1969/2009) propõe um “diagnóstico do presente”, colocando no campo metodológico a “totalidade inacabada do presente” (p. 12), ao problematizar o sujeito e o tempo modernos universais, e a Psicologia, como disciplina que nomeia ambos, sujeito e tempo. Desse modo, o autor subverte o que pode ser um “diagnóstico” e um método, permitindo pensá-los como da ordem do acontecimento, portanto, do que é político. Assim, contradiz o sujeito coerente e linear, apresentando-o, de outro modo, como capaz de inventar possibilidades, e insere a verdade nas relações de poder que lhe são constitutivas; trata-se, segundo Larrosa (2004), da “verdade feita subjetividade”, da subjetividade colocada à prova, porque se inventa e se transforma, experimenta a si mesma a partir do que é estranho. Assim, o caráter exploratório se associa nesta pesquisa à escrita/prática que descreve-analisando e analisa-descrevendo, como propõe Paraíso (2014), como forma de “montar, desmontar e remontar o já dito” (p. 37).

Tendo em vista que a Psicologia, ao produzir uma “verdade” sobre o desviante (Foucault, 1979/1981), funda determinado dizer sobre a diferença. tentamos tomar os “pontos de vista” metodológicos aqui discutidos não como encaixes *a priori*, completos e exatos, mas construções possíveis, a partir da relação perspectiva-posicionamento-epistemologia, proposta do Enfoque das Epistemologias da Política Educativa (EEPE) (Almeida & Tello, 2013; Mainardes, 2017). Segundo o EEPE, percorrer a trajetória de uma política na pesquisa, envolve afirmar a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico do pesquisador (Almeida & Tello; 2013; Mainardes, 2017). Esses componentes constituem, respectivamente, a leitura de mundo a partir de onde as políticas são

lidas e as perguntas são feitas; as construções ideológicas e políticas sobre essa realidade, reverberando e constituindo as perspectivas; e a escolha do caminho de pesquisa, enquanto “epistemologia”, uma vez que sua trajetória não é desarticulada da perspectiva e do posicionamento sustentados na pesquisa (Almeida & Tello; 2013; Mainardes, 2017).

A partir desse olhar, afirmamos, do ponto de vista da produção e análise de informações, a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e colaboradores Bowe e Gold, nos anos 1990, aqui entendida como epistemologia, como afirma o EEPE (Mainardes & Gandin, 2013). A abordagem atenta para a trajetória da política, movimento com limitações materiais e possibilidades, processo constituído por contextos que circulam e se interpenetram (Mainardes & Stremel, 2015).

Assim, uma epistemologia não constitui prescrição do caminho, mas abertura para o que aparece no processo de pesquisa à medida em que anuncia suas bases epistemológicas e seu posicionamento ético, enquanto “reflexividade” da produção de conhecimento (Almeida & Tello, 2013; Mainardes, 2017; Tello & Mainardes, 2015; Tello, 2015). A reflexividade envolve construção de sentidos sobre o tema e denuncia a impossibilidade de um olhar neutro na medida em que concepções acerca do que é política afetam o processo de percorrê-la (Mainardes & Tello, 2015); desestabiliza, assim, olhares restritos para a realidade da escola em premissas de ordem e de binarismos que não dão conta da imprevisibilidade e das relações desse espaço se política é entendida como processo, relação sócio-histórica, discurso. (Avelar, 2016; Ball 2006, Mainardes, 2017). Destaque merece ser dado para a *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), que contribuiu e contribui com a difusão dos estudos no campo da pesquisa em políticas educacionais e do EEPE, uma das possibilidades de análise desse campo (Almeida & Tello, 2013), materializando o caráter situado das políticas e pesquisas, que ganha contornos específicos no âmbito latino-americano.

Assumimos, assim, a “reflexividade” no sentido proposto pelo Enfoque, como leitura e construção possíveis da realidade em pesquisas com políticas educacionais (Tello, 2015), e a “reflexividade” abordada por Mountian (2017) a partir das pesquisas críticas feministas, ao analisar a pesquisa como parte das relações operadoras das categorias sociais como gênero, raça, sexualidade, deficiência, idade, classe. Em ambos os processos, a escolha metodológica constitui posicionamento ético e político, atento às relações de poder em questão. Reflexividade, situacionalidade e interseccionalidade (Mountian, 2017), como explicadas na introdução desta dissertação, são ferramentas que afirmam e problematizam nossos lugares, colocando a diferença na cena da própria constituição da ciência.

Desse modo, o estudo em tela pretendeu construir uma “narrativa qualitativa” (Creswell, 2007) tecida por diálogos entre referencial teórico, literaturas sobre o tema e caminho epistemológico, direção, que é política. As multiplicidades são simultaneamente analisadas/(d)escritas (Paraíso, 2014) no processo de questionar quais sujeitos e saberes escrevem a história, como permite pensar Oyěwùmí (2004), escritora feminista nigeriana, que problematiza o conceito de gênero como categoria analítica de descrição do mundo e prescrição de soluções. Segundo a autora, em nenhum lugar o estabelecimento da hegemonia cultural euro-americana é tão marcante quanto na produção de conhecimento acerca de culturas, sociedades, história e comportamento humano, que leva em conta experiências determinadas que embasam as pesquisas, descrevem relações e constroem sentidos (Oyěwùmí, 2004).

Partimos da ideia de formação crítica e com/para as diferenças, portanto, afirmamos a possibilidade de uma pesquisa crítica e social, que ao mesmo tempo problematize o posicionamento crítico, que é construção e possibilidade situadas. Mainardes e Stremel (2015) afirmam, no campo do Ciclo de Políticas, que o conceito/prática de “crítica” em pesquisas com políticas educacionais envolve questionar os impactos da política, em termos de justiça social. Do mesmo modo, colocamos em análise os impactos da pesquisa, como um contexto de produção de políticas, porque é assumida aqui como um contexto possível de produção de políticas educacionais, uma vez que constrói sentidos para as mesmas em um nível micropolítico e incide sobre as construções possíveis de justiça, direitos humanos e diferença, conceitos que também exigem problematizações a fim de recusar perspectivas naturalizantes que desconsideram as estruturas de produção de desigualdades.

Por isso, a escolha que aqui fazemos, no campo da Psicologia, pelo Ciclo de Políticas, se associa com a perspectiva da pesquisa-intervenção, enquanto afirmação do ato político constitutivo da intervenção, que é, portanto, ação coletiva (Rocha & Aguiar, 2003; Rossi & Passos, 2014). Se, para Ball (1994, 2009), a “estratégia política” é um dos contextos de produção de políticas educacionais, uma pesquisa que se propõe como intervenção porque politicamente tecida, é também contexto de produção da própria política na relação micro-macroestrutural. Nessas produções, os modos de legitimar ou questionar a naturalização de marcadores da diferença tem efeitos interseccionais.

Mais do que o reconhecimento de representações, a pesquisa-intervenção se pauta na afirmação da diferença como possibilidade; tomando o tensionamento entre representação e expressão como o que “faculta novos modos de subjetivação” (Rocha e Aguiar, 2003, p. 66). Os processos de autonomia e transformação se dão, assim, pelas/nas experiências, nas quais “os agentes sociais se reconhecem e são reconhecidos nos tempos e espaços diferenciados que

os compõem” (p. 69), sustentados pelas “múltiplas determinações das posições de sujeito” (p. 69), o que (re)constrói os conceitos de diferença, como outra coisa que não se funda em dicotomias (Rocha e Aguiar, 2003), e de representação, como sempre atravessada por relações de poder.

A transformação é, nesse sentido, “diferenciação de expressão singular” (Rossi & Passos, 2014), processo de uma outra relação entre teoria e prática, e sujeito e objeto, que não a da fragmentação (Rocha e Aguiar, 2003), mas de (des)encontros, em que o experienciar é da ordem do existir ético, político e estético. Segundo Guattari (1992) e Rolnik (1993), a relação entre ética, estética e política aborda, respectivamente, o exercício de pensamento que escuta a diferença em direção à potencialização da vida; que é criação, portanto, diz das marcas, afetos que atravessam o corpo; e que é luta política diante dos sentidos que se vão produzindo e contra as forças que paralisam.

O pensamento se pratica quando nos deixamos estranhar pelas marcas que nos constituem nos encontros, conexões, e que nos convocam à criação de novos corpos, devires, para a “existencialização da diferença” (Rolnik, 1993, p. 3). Associamos essa aposta na existência à noção, discutida por Mahmood (2006), de agência, que, para além de um feminismo ocidental, está não só em atos de resistência às normas, mas também, na multiplicidade de formas de incorporação das normas, sentido que recusa prescrições de modos de “ser sujeito” e de modos de resistir/existir. Associamos também o existir ético/político/estético ao conceito de implicação cuja análise se realiza com as instituições, percorrendo os próprios processos de institucionalização (Rossi & Passos, 2014); significa intervir interrogando os “múltiplos sentidos cristalizados nas instituições” (p. 71), os efeitos das práticas, as redes de poder, os jogos de interesse e as disputas em questão, recusando hierarquias e enunciando o compartilhamento (Rocha & Aguiar, 2003) como desenho de pesquisa possível.

O compromisso com a transformação adquire, assim, na pesquisa-intervenção, um caráter de experiência de ordem social e micropolítica, o que significa abertura às possibilidades que se entrecem no cotidiano, em sua imprevisibilidade, e ao olhar/escutar as complexidades/detalhes da vida cotidiana, de modo a tensionar as representações em nível macropolítico, questionando a transformação do múltiplo em unicidade (Rossi & Passos, 2014; Rocha & Aguiar, 2003). Nesse processo, contra uma objetividade a-histórica, a interferência sujeito-objeto é justamente condição da produção de conhecimento (Hüning & Guareschi, 2011). Segundo essas autoras, em uma leitura de Foucault, a questão da representação, tanto como campo empírico, quanto como objeto é, ao mesmo tempo, condição de possibilidade e

causa de imprecisão das ciências humanas (Hüning & Guareschi, 2011). “O ser mesmo do que é representado vai agora cair fora da própria representação” (p. 330). Na medida em que as palavras carregam historicidade, e o conhecimento é, ao mesmo tempo, simultaneidade e ruptura (Foucault, 1966/1999), o que é representado questiona as representações e os próprios processos de representar “o diferente”.

Para além dessa concepção, podemos dizer a partir de Spivak (2010), que é justamente a problematização da representação que “anima” a ciência e o saber. A questão, para a autora, não é saber representar os subalternos, mas aprender a representar a nós mesmos enquanto intelectuais do Ocidente, marcar nossa posicionalidade de sujeitos investigadores. A pesquisa-intervenção permite enfatizar e reforçar - nos esforçando - nesse tensionamento ao convocar o olhar (e a escuta) à produção de sentidos enquanto possibilidades de vida, nas quais “o significado é produzido nas práticas, em tensão permanente com as representações hegemônicas” (Rocha e Aguiar, 2003, p. 67).

Acontecimentos são, assim, da ordem do imprevisível. Alguns números, que são expressivos, mas não dão conta das complexidades da pesquisa: os encontros com a escola se deram em 46 idas ao campo, de junho a dezembro de 2022, por vezes interagindo em diferentes atividades em um mesmo encontro, variando a frequência e o tempo de duração: algumas semanas contaram com idas diárias à escola, outras com uma a quatro, em decorrência das disponibilidades e atividades da instituição, da pesquisa, das(os) pesquisadoras(es), das intercorrências; com durações variando de um a três horários de 50 minutos além de momentos no recreio e conversas com a direção e os(as) professores(as); desses, 13 encontros se trataram de conversas com representantes da direção; 39 foram observações participantes que atentaram para o cotidiano escolar do 8º ano, bem como demais territórios da escola, de modo que circulei por alguns de seus espaços-tempo, percorrendo atividades, aulas, recreios, programações, reuniões, passeios, circulações/encontros pelos corredores, pátios, salas de aula; oito encontros consistiram na solicitação e leituras/estudos do Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico, e conversas com os profissionais acerca da produção desses documentos; um encontro aconteceu em reunião de módulo de professores, que participei em conjunto com a mestranda Fernanda¹¹; outro encontro, também na sala do 8º ano, se tratou de nossa despedida; por último, o Encontro Reflexivo, com os professores, no qual também ocorreu uma “devolutiva”, além das que ocorreram processualmente ao longo da pesquisa.

¹¹ Fernanda de Cássia Oscar Otaciano desenvolveu, no mesmo período e local, a pesquisa intitulada *Processos de (des)medicalização de um aluno negro de escola pública: Diálogos na interface psicologia e educação*.

Seis encontros, com o vice-diretor e/ou de observações participantes, foram realizados em conjunto/diálogos com alunos do *Projeto de extensão (Re)produção de masculinidades: Reflexões com adolescentes no contexto escolar*, Gabriela Villela Arantes Santos, Isadora Resende de Andrade, Mateus Martino Souza, Pedro Luiz Rocha Rodrigues e Lídia Figueiredo dos Santos, e dois encontros com a aluna Natália Vitória dos Santos, bolsista do *Projeto de Iniciação Científica Educação sexual em uma escola pública: Interface entre saúde e educação*; todos orientados pelo professor Celso, também orientador da presente dissertação. O contato via mensagens pelo aplicativo *WhatsApp* com representantes da gestão da escola também foi recorrente. Assim, além das orientações relativas à Orientação da Dissertação e Elaboração e Defesa da Dissertação, muitas em conjunto com Deruchette Danire Henriques Magalhães, Fernanda de Cássia Oscar Otaciano e Renato Batista-da-Silva, amigos orientandos de mestrado, eu participava também, como co-orientadora dos referidos projetos de extensão e de iniciação científica, o que ampliou diálogos, permitiu encontros, ensino-aprendizados, trocas, mediações, construções e diferentes possibilidades da presença em campo.

Simultaneamente, os diários de campo (Nascimento & Lemos, 2020) foram ferramentas tanto de produção, quanto de análise de informações, envolvendo dados, impressões e narrativas sobre o espaço físico e as relações em vivência. Por sua vez, no planejamento do Encontro Reflexivo (Capeli Andrade, Walckoff & Szymanski, 2011; Souza, 2016; Szymanski & Szymanski, 2014), as observações, registros, vivências escritas nos diários foram instrumentos para a formulação das perguntas e levantamento de demandas em suas possíveis articulações com os objetivos da pesquisa. Esse encontro se deu em uma tarde, na sala de professores, com 11 deles(as), de diferentes turmas, em acordo com a instituição e mediante a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

A diferença é, aqui, temática, compõe o problema de pesquisa, ao mesmo tempo em que está em questão na própria produção da pesquisa, que tematiza a diferença. Quase como uma metalinguagem, o corpo está presente/ausente na pesquisa que aborda as presenças/ausências da diferença e do corpo em políticas educacionais - “presente”, porque (re)afirmamos a intervenção enquanto implicação e situacionalidade; e “ausente” diante dos imperativos por neutralidade, por um conhecimento descorporificado. Por outro lado, “ausente”, porque somos “estranhos” no cotidiano escolar com o qual nos propomos encontrar, nosso corpo é marcado pelos lugares de psicólogas(os), de pesquisadoras(es), com poder para falar do outro (Machado, 2014). Ao mesmo tempo, o espaço/tempo escolar que é também o da pesquisa, apresenta marcas (im)previsíveis, contingentes, que “acontecem”, portanto, estamos

“presentes”, justamente no encontro, e na enunciação dessas posicionalidades e possibilidades. Trata-se aqui, de um “desenhar a pesquisa” a partir de (e)feitos no/com o corpo.

4.2 Descrição do local: territórios e suas margens

Esta pesquisa tem como território uma escola pública do município mineiro de São João del-Rei, situado na mesorregião do Campo das Vertentes. A oferta do Ensino Fundamental foi condição para a escolha da instituição, tendo em vista o recorte realizado diante da literatura sobre o tema e seus desdobramentos político-ideológicos.

A cidade tem uma população estimada no ano de 2021 de 80.897 pessoas, e 41 escolas que oferecem o Ensino Fundamental, segundo dado de 2020 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2020). A escolha da escola, portanto, uma vez que se volta para os efeitos microestruturais que se fazem no cotidiano escolar e as relações de poder em suas reverberações, foi acompanhada, inicialmente, de diálogos com a analista educacional lotada na Superintendência Regional de Ensino (SRE)¹², tendo em vista o papel social de sua prática permeado pelas questões que emergem na realidade do território e por sua formação nos campos da Psicologia e da Educação. Em um segundo momento, entretanto, essa escolha se pautou nos diálogos entre esta pesquisa de mestrado e os estudos e propostas do *Projeto de Extensão Masculinidades*.

A analista educacional relatou a ausência de ações na Educação referentes à diversidade sexual, o que se intensificou desde a retirada do tema do Plano Municipal de Educação da cidade e contrasta com políticas de Educação Sexual já existentes, sobretudo o *Programa de Educação Afetivo-Sexual*, realizado no início dos anos 2000. A profissional aponta uma demanda nesse sentido por parte das escolas associada a situações de vulnerabilização.

Essa interlocução com a analista educacional foi iniciada tendo em vista também os recentes processos de regulamentação da atuação de psicólogas(os) e assistentes sociais nas redes públicas de Educação Básica e as contratações em andamento dessas(es) profissionais pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), o que dá novos contornos para o sistema de ensino e a análise de políticas nesse campo. Posteriormente, já em contato com a escola, nos foi informado que a psicóloga contratada não assumiu o cargo e aguardavam nova designação, e que a assistente social por sua vez estava em exercício profissional na instituição. Em paralelo com esse contato com a Superintendência, os diálogos que se faziam

¹² Órgão vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).

com o grupo do *Projeto de Extensão Masculinidades* consolidou a escolha da instituição tendo em vista outros trabalhos ali realizados, a abertura do campo e a intersecção de propostas.

Ao dizer desses diálogos e escolhas, partimos da inseparabilidade entre intervenção, análise e formas de fazer e pensar a realidade da instituição, e da não espontaneidade ou naturalização das demandas e ofertas que são, de outro modo, produzidas no encontro e em relações de poder, de modo que sujeito e objeto, pesquisado e pesquisador vão se constituindo no mesmo processo (Rossi & Passos, 2014). Assim, tomamos aqui alguns pontos da Análise Institucional partindo sobretudo de sua posicionalidade em analisar as próprias contradições, a dialética do método e da ciência, o que significa recusar estatutos de verdade estáveis e desimplicados (Lourau, 1993).

Se, a partir da abordagem do Ciclo de Políticas, tomamos contextos como espaços de construção da política educacional, descrever o local de pesquisa envolve descrever e analisar pressupostos capitalistas e suas especificidades nos contextos latino-americanos. Tais práticas envolvem processos de universalização, a separação sujeito-objeto e a associação sujeito-indivíduo, que atravessam e formatam o território escolar e tem implicações na produção de políticas.

O caráter histórico de São João del-Rei e seus desdobramentos políticos e econômicos, inclusive em termos de sua caracterização como uma cidade turística, afeta os modos de constituição das instituições escolares. Segundo Assis (2019), nomear essa cidade como “histórica” significa aludir à sua temporalidade tricentenária, ao passado colonial e escravista, à diáspora-africana e seus desdobramentos, enredando identidades, memórias, saberes e práticas culturais e religiosas. Bassi e Morais (2017), por sua vez, discutem a aproximação historicamente constituída em São João del-Rei entre religião e escola pública a partir de uma moralidade católica associada ao progresso e desenvolvimento da região. Assim, relações, atravessamentos e distanciamentos entre as tradições religiosas, a história da Educação e as práticas educativas, bem como a cultura universitária com a presença dos três *campi* da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e sua história, se constroem no município, caracterizando-o de distintas formas, ao mesmo tempo, imbricadas.

Em 2015, no contexto de construção dos Planos Municipais de Educação, integrantes de igrejas católicas e evangélicas de São João del-Rei manifestaram repúdio ao texto original do Plano devido ao uso do termo “identidade de gênero” na meta de implementação de políticas contra a evasão escolar relacionada a preconceitos e discriminação (G1 Zona da Mata, 2015). A política foi aprovada sem o termo, apesar das lutas de movimentos sociais.

A escola na qual se realizou a pesquisa localiza-se em região periférica da cidade, caracterização que marca os discursos sobre a instituição cotidianamente. Segundo seu Projeto Político Pedagógico, ela possui mais de 500 alunos(as) matriculados(as), dos quais mais de 78% se declaram de cor/raça preta. Quase a totalidade dos estudantes residem no território da escola e mais de 30% exercem alguma atividade remunerada. O bairro em que a escola se localiza tem importância de destaque na história de formação da cidade. Tais dados não significam a totalização do que é a escola, sua localidade e seus habitantes, ou modos estanques de nomeá-los, reforçando estereótipos, mas pontos constitutivos desse território, que reforçam, subvertem, constituem e desestabilizam relações de poder e seus modos de significação, incluindo como essas questões aparecem nas relações de ensino-aprendizagem.

Tais pontos, que constituem o território e sua Educação, têm sido marcadas por processos de militarização de outras escolas, pela incidência de fatores econômicos e políticos, pelas implicações da pandemia e as diferentes respostas do Estado, do município e das instituições a essa realidade e às desigualdades por ela agravadas, pelos contextos de lutos, isolamentos e retornos decorrentes da pandemia de Covid-19, que incidem sobre o corpo e a diferença. Esses acontecimentos e discursos são concomitantes à atuação da BNCC, à presença de psicólogas(os) e assistentes sociais na Educação Básica, e suas intersecções e efeitos, que são, ademais, específicos em cada bairro e comunidade escolar, compondo o local de pesquisa.

4.3 Participantes: corpos (des)territorializados atuam a/na escola

Partimos da noção de que a escolha da amostra na pesquisa qualitativa é intencional (Creswell, 2007) e afirmamos essa perspectiva tendo em vista o caráter político do que é intencional, e do que é uma escolha, o que coaduna com a posicionalidade do EEPE de que o conhecimento é dispositivo de múltiplos usos políticos; e com as discussões de Rocha e Aguiar (2008) de que a relação sujeito-objeto é constituída por sua implicação na construção de sentidos, processo que interroga aqueles cristalizados. Além disso, as intencionalidades em questão não estão dadas, mas em construção, em relações de poder, o que coloca em cena a dimensão de “escolha epistemológica” do Círculo de Políticas.

Com esse olhar, a pesquisa se voltou, inicialmente, aos(às) docentes e discentes do 8º ano integral¹³, tendo em vista as críticas na literatura, segundo as quais a temática de gênero e orientação sexual está limitada a esse ano, ao componente curricular Ciências e a uma perspectiva biológica (Barbosa et al., 2019), e também devido a separação do Ensino Médio da

¹³ A Educação Básica em tempo integral constitui uma das metas do PNE.

BNCC aprovada em 2017, em virtude da reforma dessa etapa, delimitação que exige problematizações, realizadas a partir dos entrelaçamentos entre políticas, e que de fato precisou ser revista. O tempo integral foi apontado pela instituição como espaço de demandas de trabalho. Assim, o recorte se modificou pelo movimento da escola e pelo nosso processo de circular o território. O pátio e o diálogo com professores(as) de diferentes turmas convocou um outro olhar para os efeitos e interpretações da BNCC. Sua descentralidade no discurso escolar, as demandas da instituição misturadas com nossos objetivos de pesquisa, e a relação com o tempo que se deu nesse espaço reconfiguraram a “amostra” e os modos de escutá-la/acompanhá-la.

A escolha, portanto, parte da noção do Ciclo de Políticas de que uma política educacional não é meramente implementada, mas ressignificada, traduzida, reelaborada no contexto da prática (Mainardes & Gandin, 2013; Mainardes, 2006; Ball, 2009). As respostas à Base não são mecânicas ou lineares, as presenças e ausências estão em contínua ressignificação no cotidiano escolar, no qual a diferença insiste e as limitações adquirem outros contornos e podem ser, também, possibilidades. Se o texto escrito limita formas de dizer sobre corpo e afeto, as textualidades que se escrevem no cotidiano escolar são outras, ainda que - ou justamente porque - contornadas por determinados discursos legitimados oficialmente.

Se assumimos que a diferença é condição para a produção de conhecimento, destacamos a heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa, ao mesmo tempo, atentos às categorias de gênero, raça, classe, entre outros, que marcam o território, bem como à posição que ocupam na estrutura e organização do exercício escolar, por exemplo, direção, docência, limpeza, alimentação, secretaria e estudantes de diferentes séries e idades. Tais caracterizações não pretendem esgotar possibilidades e modos de existir na escola, mas atentar aos discursos que aparecem, às demandas e vozes que ecoam, permeadas por contextos, demandas, ofertas, encomendas, que são pistas de como nossos corpos de pesquisadoras(es) e psicólogas(os) “habitam e constituem o campo de forças e relações” (Machado, 2014, p. 767).

Segundo Rossi e Passos (2014), a demanda é produzida, não desvelada, é uma “tentativa de explicitação das forças que compõem a configuração da organização” (Rossi & Passos, 2014). Portanto, a intervenção se dá nos processos institucionais, ao mesmo tempo em que somos parte constituinte do diagrama de forças que compõem a instituição, de modo que as intervenções e análises constroem o que é tomado como problema (Machado, 2014).

Arroyo (2011) discute a nomeação dos coletivos como “o problema” social, político, econômico, moral e cultural, ao passo em que o Estado é apresentado como solução de modo a desresponsabilizar o papel das políticas na produção das desigualdades. Naturaliza-se, assim,

o que Machado (2014) aponta como uma totalização das existências; o que difere de um afetar existências e construir sentidos. Em fronteiras, ao apresentarem/representarem a política de diferentes formas (Ball, 2009), os coletivos, sujeitos da Educação, ressignificam os modos de pensá-los, de pensar as políticas, o Estado, as funções do sistema escolar e de nos repensar (Arroyo, 2011). Ao mesmo tempo em que a Psicologia constitui os sujeitos de quem ela fala (Foucault, 1969/2009), as vozes esquecidas continuam a falar, em meio a disfonias e urgências por existir, como aponta Ribeiro (2017), o que tem impactos nesse processo de produção-descrição dos sujeitos, por meio do saber *psi* atravessado por um sistema de cálculo de si, do outro e do ensino e aprendizagem, no lugar da enunciação de memória, relação e tempo (Ball, 2010b).

Desse modo, participaram da pesquisa docentes e discentes da Educação Básica da escola em cena. As observações participantes ocorreram na turma do 8º ano Integral, no turno da manhã, portanto com estudantes e professores(as) dessa turma, além dos momentos em que, circulando pela escola, encontros se deram e modificaram, a cada tempo, o processo da pesquisa. O Encontro Reflexivo, que tem como “produto” as falas aqui (re)escritas na seção de Resultados e Discussões, contou com 11 professores(as): professora de todas as turmas dos Ensinos Fundamental e Médio; professora apoio do 9º ano; professora apoio do 7º ano Integral; professora apoio do 8º ano Integral; professor do 6º ano; professora dos 7º e 8º anos; professora do 6º ao 8º ano; professora apoio, que não identificou o ano; professora do 6º e 7º anos Integral e Regular; professor do 8º ano ao Ensino Médio; professora do 6º Integral e dos 6º e 7º Regular¹⁴.

4.4 Instrumentos de produção: o que afeta é matéria-prima do pensamento¹⁵

Realizamos a observação participante enquanto um dos instrumentos de produção de informações. Tem-se em vista que o(a) pesquisador(a) constitui o que observa, em uma observação que é interventiva, na medida em que não consiste em “observar de fora um objeto dado, mas construí-lo de dentro, ao mesmo tempo construindo a si mesmo no momento da intervenção.” (Rossi & Passos, 2014). Assim acompanhamos as textualidades do cotidiano que se fazem na escola, buscamos observar-intervir, nas fronteiras.

¹⁴ Não foram identificados sequer os nomes fictícios devido à possível facilidade de identificação destes participantes.

¹⁵ Rolnik (2003) discorre acerca do trabalho do pensamento cuja matéria-prima consiste nas marcas que convocam à existência.

A análise documental foi um modo de compor o processo desta pesquisa a partir da desnaturalização da política e suas reverberações em diferentes contextos. Essa análise pretendeu aqui se aproximar dos documentos que a escola apresenta como produções em resposta à BNCC. O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar foram os documentos disponibilizados pela instituição. Tomamos assim, a produção de textos pela escola como locus de intersecção de contextos a partir do Ciclo de Políticas.

Os diários de campo constituem ferramenta de escrita e historicização da multiplicidade dos modos de viver e das leituras da pesquisa, o que ultrapassa tempos cronológicos lineares (Nascimento & Lemos, 2020). Nas escritas, inscreve-se a vida no cotidiano, analisando acontecimentos na dimensão política dos encontros, de modo a produzir outros sentidos e desnaturalizar instituições (Nascimento & Lemos, 2020). Os diários se mostraram instrumentos importantes na recusa de uma implicação atualizada como individualização (Rossi & Passos, 2014), são instrumentos do(a) pesquisador(a), mas dizem de uma construção que passa pelo coletivo, abordam a “linguagem da experiência” (Larrosa, 2004), não a ser interpretada, mas construída por diferentes modos de ler-escutar vivências (Rocha e Aguiar, 2003). Os diários de campo foram, neste trabalho, registros das observações participantes, dos grupos reflexivos e do contato com os documentos, numa multiplicidade de textos entrecruzados que compõem a pesquisa enquanto política da existência (Nascimento & Lemos, 2020); formaram (re)escritas dos dias, horários, participantes, locais, descrições e análises de cada encontro.

Se os contextos produzem a política, (re)significada por diferentes discursos, o Encontro Reflexivo, realizado com docentes da escola, é assumido neste estudo como ferramenta-contexto de produção da própria política. Inspirado na visão freiriana de que sujeito e mundo coexistem e se constroem na história, pautando os modos como pronunciamos o mundo, em um processo de reflexão e apropriação das leituras, o encontro reflexivo prevê que “através da palavra refletimos sobre o nosso mundo com os outros e, falando o mundo, o construímos” (Souza, 2016, p. 41), reescritas são assim possíveis, a partir da construção de conhecimentos multifacetados em caminhos coletivos.

Tomamos essas reflexões sobre encontros reflexivos assumindo a relação sujeito-mundo, mas destacando, em uma visão pós-crítica¹⁶, os sujeitos como efeitos “dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de

¹⁶ Paulo Freire é geralmente retratado como um pensador crítico das teorias de currículo, ainda que as fronteiras, sobretudo em suas obras, entre teorias críticas e pós-críticas apresentem nuances e rupturas complexas, o que não significa referenciá-los como ferramentas ora similares ora incompatíveis, mas em diálogos, enquanto apostas específicas e situadas. As questões referentes a teorias do currículo e suas bases epistemológicas podem ser vistas, por exemplo, em Tomaz Tadeu da Silva (2016).

endereçamento, das relações de poder-saber” (Paraíso, 2014, p. 31). Colocamos, assim, em primeiro plano, a diferença e a multiplicidade, de forma a questionar: quais modos de subjetivação estão em funcionamento em determinado discurso? (Paraíso, 2014).

Seguimos os quatro momentos, distintos e complementares, do encontro reflexivo, apresentados por Szymanski e Szymanski (2014). O primeiro, planejamento, refere-se à construção de perguntas tendo em vista a relação complexa entre demandas do campo e os objetivos de encontro; a memória é, aqui, parte do processo de narrar/refletir experiências (Szymanski & Szymanski, 2014). Nós, pesquisadores, nos deparamos com as múltiplas demandas do campo, as imbricações/afastamentos entre os objetivos da pesquisa e as demandas apresentadas pela escola. A memória nos chama atenção. Ela pode ser caminho de encontros: refletimos com nossos corpos, nosso modo de falar, de movimentar, de nos colocar no mundo, de escutar, de sentir. Assim, os encontros reflexivos passam a nos fazer sentido justamente pelos “(des)encontros” entre demandas e objetivos, instituição e pesquisa e entre os discursos ora diferentes ora similares dos diversos atores/atrizes da instituição.

O segundo momento denominado Fase Preparatória está associado ao tema do encontro e às vivências que mobiliza, consistindo em um processo de fazer lembrar, tirar do esquecimento (Szymanski & Szymanski, 2014). Lugones (2014) aponta os efeitos/interesses da colonização no apagamento de memórias, instituindo corpos, saberes, culturas como passíveis de esquecimento. Aqui, se faz nossa associação entre os encontros reflexivos e as presenças/ausências da diferença, historicamente produzida como desigualdade, anormalidade, inferioridade: refletir memórias é possibilidade de recusar imposições de esquecimento e invisibilizações. Propomos, assim, a leitura de um texto como disparador das marcas que a escola faz no corpo, portanto de memórias/esquecimentos.

No terceiro momento, Reflexão Focada na Demanda, a demanda está em foco, mas, agora, acrescida das vivências, experiências (Szymanski & Szymanski, 2014), portanto, do encontro. “Pela fala, algo que não aparecia pode tornar-se visível” (Capeli Andrade, Walckoff & Szymanski, 2011), de modo a subverter inexistências. Aqui nos deparamos com o afeto enquanto constitutivo do processo reflexivo, afeto retirado, portanto, de qualquer perspectiva de treino ou utilidade técnica.

Por fim, o quarto momento, trata de elaborar as semelhanças e particularidades das partilhas, construindo respostas (Szymanski & Szymanski, 2014), estas são imprevisíveis, provisórias e se dão em processos de produção de conhecimento. Partimos da perspectiva de um contexto singular a partir do coletivo em questão, o que abre para a aposta em uma circulação que não restrinja palavras e corpos (Rossi & Passos, 2014) e em direção à análise

da produção de subjetividades e suas relações possíveis com a diferença e a Educação. Foram refletidas as marcas que (re)fazem diferenças constituídas por um saber/não saber do trabalho docente. Ocorreu, assim, um encontro, em uma tarde, na sala dos professores, no qual propusemos a leitura do texto disparador das reflexões, que está aqui apresentado no anexo VIII. Consta também uma tabela de planejamento desse encontro (anexo VII). Ele não foi registrado por meio de gravação de áudio ou imagem; a escolha dos registros em diários de campo acompanha as implicações e os modos de (re)escrever o grupo e suas memórias em sua articulação com as outras vivências no campo. Exploraremos a seguir os modos como o encontro foi produzido/analísado.

4.5 Procedimentos de produções e análises: “Você sabe desenhar?”¹⁷

A produção e análise das informações desta pesquisa se deu mediante a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992/2017) e reformulada por Ball (1994). O caráter epistemológico aqui enfatizado é concernente à proposta do EEPE de se voltar para os modos de produção de conhecimento nesse campo, sem desarticular perspectiva, posicionamento e metodologia (Almeida & Tello, 2013; Mainardes, 2017). Tal preocupação nos remete a questões fundamentais do saber *psi* e da Psicologia Escolar e Educacional de perspectiva crítica, quando ela questiona a serviço de quê e de quem a Psicologia se assume. O compromisso social da Psicologia e da Educação estão aqui em cena.

Em seus trabalhos, Ball (1994, 2012, 2016) discute a produção das políticas educacionais em contextos marcados por relações de poder, disputas e negociações atravessados por processos de neoliberalização da Educação e reformas do setor público associadas ao empreendedorismo. Se os contextos nos são caros na medida em que desestabilizam as visões lineares e ahistóricas acerca das políticas educacionais, a contextualização da Abordagem do Ciclo de Políticas ao território tem impactos nos modos de produzir e analisar processos.

No lugar da hierarquia entre agenda - formulação - implementação - avaliação - reformulação abre-se espaço para pensar, de outro modo, a trajetória da política (Mainardes & Stremel, 2015), contingente, localizada, (im)previsível. Esse outro olhar para as políticas que intersecciona contextos, portanto, discursos, se associa à interseccionalidade enquanto operador situado socialmente e à transversalidade na pesquisa que afirma a inseparabilidade

¹⁷ Pergunta de um aluno em minha primeira ida à campo. Ele me mostrou seu desenho e, com essa pergunta, me cumprimentou, antes que eu me apresentasse. Poderia me apresentar como pesquisadora-psicóloga, ou como alguém que sabe ou não desenhar - a identidade vacila (sobre texto de Silva [2000] discutido nos resultados).

entre intervenção e análise, teoria e prática, pensar e fazer, epistemologia e método. Não se trata de uma “metodologia com justificativas epistemológicas” (Paulon, 2005, p. 20), mas como relação atenta à não dissociação entre gênese teórica e gênese social dos conceitos (Paulon, 2005). Buscamos, assim, percorrer os contextos de produção da política a partir de conceitos-ferramentas (Rocha e Aguiar, 2008) e dispositivos (Foucault, 1979/1981) que colocam em cena as construções possíveis entre Psicologia, Educação, diversidade e BNCC. Partimos então de cenas. Estas se fizeram em diferentes espaços-tempo que compõem a escola em intersecção com a minha presença.

Caracterizamos a seguir os contextos do Ciclo de Políticas a partir de estudos de Ball (2009)¹⁸, Mainardes e Gandin (2013), Mainardes (2006), mediante os quais direcionamos nosso olhar para os acontecimentos do campo. O “contexto de influência” é campo de redes de interesses, por exemplo, entre partidos políticos, governo, comissões, grupos representativos, comunicação e redes sociais, eventos, atravessados pela dialética entre local e global, na disputa pela definição de ideologias e conceitos sobre as finalidades sociais da Educação e da relação ensino e aprendizagem, consolidando um discurso como fundamento da política, em consensos-dissensos. O “contexto de produção de texto” refere-se às intervenções textuais da política em formatos como documentos oficiais, vídeos, pronunciamentos formais ou informais que materializam as disputas. O “contexto da prática” diz de como as atrizes e os atores da realidade escolar se apropriam do processo de atuação e mediação da política, que é, assim, recriada, traduzida, ressignificada e não meramente implementada. No “contexto dos resultados/efeitos”, manifestam-se os impactos em termos de poder e justiça social, uma vez que as políticas podem reproduzir ou recusar relações de desigualdade; é, assim, uma extensão do contexto da prática ao dizer dos desdobramentos, efeitos, portanto, estes não estão “fora” da política. O “contexto da estratégia política” pertence ao contexto de influência, porque compõe o ciclo através do qual os discursos podem ser transformados, o que ocorre pela ação política (Mainardes & Gandin, 2013; Mainardes, 2006; Ball, 2009).

Nesta pesquisa enfocamos, sobretudo, o contexto da prática, uma vez que estamos nos referindo ao processo de tradução, ressignificação da política em seu cotidiano, por aqueles(as) que habitam e fazem a escola. Ao questionar como as escolas fazem as políticas, Ball, Maguire e Braun (2016) constroem quatro dimensões contextuais da atuação da política: contextos situados, que dizem de histórias e localidade; culturas profissionais, se referem à gestão da

¹⁸ Este estudo se refere a uma entrevista com Ball atenta às especificidades do Ciclo de Políticas no campo brasileiro.

política feita na escola, o que diz das experiências docentes; contextos materiais, são questões físicas, estruturais, produtos e produções, o que envolve também seu corpo profissional; contextos externos, que se referem às imposições, expectativas, exigências, orientações, classificações e exames vindos “de fora” da escola e constituídas também por ela na relação complexa com os impactos nos modos de (re)interpretar políticas.

As análises foram realizadas não a partir de um pretense esgotamento de informações ou experiências, uma vez que essas estão em movimento, mas mediante diálogos, descrições, análises, explorações, em diálogos entre literatura, diários de campo, análise documental, planejamento e questões que emergem no processo do grupo reflexivo, para, em tessituras de contextos, propor um recorte possível, dentre muitos. Assim, partimos das cenas que são caminho da metodologia aqui apresentada, para então elucidar os contextos como constituintes e constituídos por elas, em intersecção com a proposta teórica do estudo.

O olhar exploratório - porque partindo das vivências dos encontros - é contingente ao processo de descrever-analisando e analisar-descrevendo como forma de multiplicar os sentidos, para fazer a diferença proliferar (Paraíso, 2014), abordando a política como constituinte e constituída de diálogos, “acontecimentos” (Foucault, 1994/2006) e trajetórias entre subjetividades, temporalidades e territorialidades, que se traduzem nos diferentes contextos em uma dimensão histórica, coletiva e social (Santos, Ramalho et al., 2021). Os ciclos foram assim percorridos - e no plural, porque envolveram a BNCC e diferentes políticas - especificamente o contexto da prática e suas dimensões de atuação, ainda que a imbricação entre os contextos constituiu o modo de encenar aqui os acontecimentos, não tomando “ciclos” como repetições, mas em enredamentos, intersecções e articulações/distanciamentos.

Contextos e conceitos são operadores que funcionaram como um roteiro em construção na pesquisa. São modos de questionar o “que há de ‘vivo’ em nós” (p. 28), em nossas palavras e ideias (Larrosa, 2004), nos modos de pesquisar, atuar e fazer encontros, colocando atenção à multiplicidade das relações (Rossi & Passos, 2014) que compõem os campos de intervenção e análise, seus efeitos e afetos que atravessam o cotidiano micropolítico. A análise é feita, assim, a partir de conjuntos de diferentes cenas reunidas em quatro tópicos e definidas a partir do olhar produzido pela leitura das dimensões contextuais da atuação. Desse modo, cenas-contextos-teoria compõem o processo de análises em um descrever-analisando e analisar-descrevendo pautando modos de falar/escutar o que é afetivo e corporal e que não pode ser abarcado por linguagens estruturadas em causalidades.

4.6 Considerações éticas

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Unidades Educacionais de São João del-Rei (CEPSJ) a fim de resguardar os interesses dos(as) participantes, sua dignidade e integridade, segundo os parâmetros éticos, mediante os direcionamentos e normas das resoluções da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que faz parte do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A Resolução nº 466/2012 regulamenta todos os comitês de ética e o CEPSJ está amparado na Resolução nº 023, de 28 de outubro de 2015 (UFSJ, 2020). O projeto aprovado (mediante Parecer que consta no anexo VI) é identificado pelo número 60357122.5.0000.5151, que consiste no Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE).

Foram assinados os seguintes documentos, apresentados neste trabalho, em anexo (I a V): Termos de Responsabilidade da Pesquisadora e do Pesquisador; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas(os) docentes (TCLE); Termo de Compromisso para Utilização de Dados pelos(as) pesquisadores(as); e Declaração de Conhecimento e Aceite da Instituição. Os(as) participantes foram informados(as) acerca dos processos da pesquisa, da possibilidade de desistência e assegurado o direito de devolutiva. Nos resultados e discussões, a seguir apresentados, os nomes dos(as) participantes foram substituídos por pseudônimos a fim de lhes preservar a identidade. Cuidamos também dos modos de apresentar informações que pudessem identificar o participante, para não comprometer o sigilo, ao mesmo tempo, buscamos afirmar a existência desses corpos no território escolar.

5 Resultados e discussões

5.1 Os corpos não são óbvios

Nem toda palavra é
Aquilo que o dicionário diz (...)
Sei que incerteza traz inspiração
O Teatro Mágico, *Sonho de uma flauta*, 2008

Tudo que não invento é falso
Manoel de Barros, *Memórias inventadas*, 2008

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito!
Manoel de Barros, *Biografia do Orvalho*, 2010, p. 374

Pervertido, mal amado, menino malvado, muito cuidado
Má influência, péssima aparência, menino indecente, viado
A placa de censura no meu rosto diz
Não recomendado à sociedade
Caio Prado, *Não recomendado*, 2014

A fome faz o homem procurar caminhos nunca andados. O que importa! Ele vai por aí sem saber para aonde. Sabe de onde veio, mas não sabe para aonde vai. O que importa? Ele vai por aí! Todos os caminhos o levam para lugar nenhum (...)
Ele se pergunta: que bicho eu sou, assim tão diferente?
Graciliano Ramos, *Vidas Secas*, 1938, p. 19

Em uma *live* - dentre tantas durante a pandemia - ao ouvir a fala de profissional da Superintendência Regional de Ensino (SRE) sobre diferença e inclusão, pensamos na possibilidade de apresentar a ela a pesquisa, construindo um diálogo que pudesse encaminhar a escolha da escola em que se realizaria o campo. Em um primeiro contato, ela nos diz das demandas das escolas com relação à temática da sexualidade, marcada pela ausência de políticas nesse sentido, e pela presença de sintomas no corpo de estudantes, que em sua perspectiva, reverberam tais ausências. Pontua uma questão que nos interpela: não é porque determinadas escolas estão em situação de vulnerabilidade, que não apresentam demandas no sentido da diferença e sexualidade. Vimos em sua fala múltiplas convocações: os sintomas são também políticos, logo, os diagnósticos; as interseccionalidades de classe, raça, gênero, sexualidade aparecem nas escolhas que compõem a prática de pesquisa, não há neutralidade; os modos de expressão do corpo são indissociáveis da garantia de direitos, bem como dos significados possíveis de “direitos humanos”.

Em um segundo momento, a escolha da escola foi constituída de diálogos entre esse trabalho de mestrado e as discussões e planejamentos do *Projeto de extensão (Re)produção de masculinidades: Reflexões com adolescentes no contexto escolar*, composto por estudantes de graduação em psicologia da UFSJ. As escolhas foram, assim, feitas em diálogos, por diferentes corpos, que queriam falar de temáticas sobre gênero, sexualidade, masculinidade, feminismo, psicologia e educação. Levantada a possibilidade de campo na escola em questão, o próximo passo foi o contato com sua gestão. A primeira conversa foi realizada em conjunto por mim, pelos(as) alunos(as) do projeto de extensão e pelo professor que orienta tanto essa pesquisa quanto o referido projeto.

Fomos de ônibus, para um lado da cidade que eu não conhecia, nos sete anos que nela moro. Ao chegar na escola, um dos alunos do projeto de extensão pontua que sua mãe trabalha em uma escola muito parecida com aquela. O professor orientador nos conta sobre um investimento na educação nos anos 1970, que culminou na construção de escolas com arquiteturas muito semelhantes. O porteiro nos encaminha à sala de membros do corpo técnico da escola. Fomos recebidos por um profissional que nos pede desculpas pela correria e pelas

conversas desmarcadas anteriormente devido a problemas de saúde dele em decorrência de quadro de estresse, que ele associa ao trabalho.

Conta-nos sobre a escola; sobre o grande número de estudantes com deficiência e residentes de Casa Lar¹⁹; sobre dois episódios recentes de violência, notícia que se espalhou pela cidade e que mudou sua “visão”; diz que, para ele, estar ali é uma luta, uma “questão de pertencimento”; e que conhece a história de cada um dos mais de 500 alunos(as) matriculados(as). Cita histórias, “se vocês ouvirem, nem vão acreditar”; algumas relativas à gravidez na adolescência, a violências em casa e na escola, a diagnósticos de transtornos. Enfatiza, sobretudo, a difícil realidade das famílias; insiste que, em nosso trabalho, conversemos individualmente com alguns alunos(as) a fim de ouvirmos suas “histórias de vida”; menciona outros projetos da UFSJ que também desenvolvem trabalhos na instituição e a importância dessa abertura; comenta sobre os efeitos da pandemia em termos educacionais e socioeconômicos. Quando falamos das nossas propostas de pesquisa e extensão, a escola ressalta que nessa instituição não há espaço para as temáticas apresentadas como há na universidade, pois “a realidade é diferente”. Ali, há fome. Enfatiza que muitos(as) frequentam a escola pela merenda e associa a Educação em Tempo Integral a uma necessidade, sobretudo, socioeconômica. O profissional pontua: não quero dizer como devem fazer o trabalho de vocês, mas eu “vivo a escola”, e aqui, o que mais precisa é de uma atuação com as famílias²⁰. “Esses temas são perigosos” foi uma frase comum vinda da gestão.

Quando Silva (2000) problematiza perspectivas que se limitam a proclamar uma “tolerância às diversidades”, reivindicando uma teoria da identidade e da diferença, o autor coloca os conceitos de diversidade, diferença, alteridade, identidade em um território de disputas políticas, indagando suas implicações, subvertendo a fixidez de seus usos. Pontuamos aqui, o modo como a psicologia tem historicamente alimentado as estabilidades forjadas de identidade, diferença, família inclusive. De outro modo, a identidade traz o traço da diferença, são indeterminadas e instáveis, porque “criaturas da linguagem” (Silva, 2000). Assim, modos estanques de entender “família”, refletem e fomentam a definição de identidades e diagnósticos: famílias “desestruturadas” formam “crianças-problema”. Dessa forma, se os sujeitos que não ocupam o estatuto de normalidade são designados inexistentes, abjetos, perigosos (Butler, 2000; Santos, 2009; Silva, 2000), também o são qualquer pista de sua

¹⁹ Trata-se de um dos serviços de proteção social especial de alta complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), destinado a crianças e adolescentes.

²⁰ Algumas falas dos sujeitos da pesquisa estão entre aspas, em outras, não constam as aspas, porque se referem a paráfrases, mas o contexto explicita que se trata de falas dos(as) participantes.

existência. O corpo denuncia seu existir, bem como a imprevisibilidade dessa existência e sua não garantia.

Duas vias parecem se co-constituírem no dizer/calar as diferenças. Por um lado, enunciados falam de diferenças para invisibilizá-las; afirmam desafirmando (Abramowicz & Tebet, 2017), proclamam sem problematizar (Silva, 2000), sem nomear as opressões (Ribeiro, 2019), mantendo a conversão de diferenças em desigualdades (Prado & Machado, 2008), com a retórica: é preciso respeitar as diversidades. Por outro lado, quando a fala traz algo da diferença - e aqui, no que se refere ao que é estrutural desse conceito, portanto algo de desigualdades, preconceitos e resistências - os enunciados insistem que não se trata de diferenças. A curricularização dos processos violentos de designação do outro como “problema” afirma, segundo Skliar (2003) uma dinâmica que diz ao outro diferente: “que bem faria em estar, se quiser, aqui mesmo, mas do outro lado” (p. 21), em um processo de inclusão-excludente (Sawaia, 2001/2017), de designação dos inexistentes e perigosos ao “outro lado” da “linha abissal” (Santos, 2009).

Afirmar as diferenças e a presença de gênero e sexualidade nos corpos e relações que circulam pela escola poderia consistir em abertura ao risco de visibilizar a produção das diferenças e das desigualdades, a responsabilização da sociedade e de suas instituições, bem como a urgência de inventar outra escola; outra psicologia, atenta a essas produções e a historicidade dos conceitos; e outros modos de falar do que remete a afetos - afetar enquanto incidência e interpelação no/do mundo. Falar das diferenças, pode ser possibilidade de falar também as desigualdades, visibilizando-as e denunciando sua produção. Em contexto de estabilização de identidades e diferenças, o socioemocional é dispositivo que mantém as estabilidades ao se articular a mero treino de habilidades.

Não soube bem naquela primeira conversa se a escola queria nossa presença, se poderíamos insistir em nossos objetivos, se esse posicionamento que nos foi apresentado era um convite, uma demanda, uma recusa, se eu precisaria alterar o meu projeto, se a solução seria buscar outra instituição. Assumimos então a demanda, mas de outro lugar, um lugar fronteiro, atentos às presenças/ausências, nas quais nos enredávamos em uma trama complexa, onde nosso andar/falar precisava ser cauteloso - diante das ponderações da escola de que nosso tema é “perigoso” - e, ao mesmo tempo, firme em nosso compromisso ético-político, sob risco de fomentar os próprios silenciamentos, apagamentos, invisibilizações e desigualdades sobre os quais estudamos criticamente. Lourau (1993) pontua, na prática de pesquisa, segundo a análise institucional, a contradição como constitutiva na criação de um campo de coerência, recusando caminhos únicos; há contradição tanto no que está instituído e que recusa transformações,

quanto no que justamente produz diferenças, rupturas no instituído. Tais pontos complexificam as relações instituído-instituente, opressão-resistência.

O autor pontua também, que, desde o início da prática, há uma traição às diversas e contraditórias demandas, a própria intervenção produz uma encomenda, estamos implicados nas demandas e nas análises que fazemos da instituição (Lourau, 1993). Questões nos transpassaram: quais afetações envolvem nos apresentarmos enquanto psicólogas(os)-estudantes-pesquisadoras(es); a quais demandas esse campo historicamente respondeu e como nos posicionamos agora, criando respostas que têm a possibilidade de não serem soluções, mas construções. Pontuamos as intersecções entre família, escola, sexualidade, políticas educacionais; relações que fazíamos em nossas leituras, vivências, escritas, nos diversos diálogos que se teciam no campo, com apresentações e devolutivas constantes, a fim de não quebrar o contrato de pesquisa estabelecido, mas insistindo em nosso posicionamento acerca do enunciar as diferenças e sexualidades. Se os corpos não são óbvios, neutros, lineares ou passíveis de mera representação pelo outro hegemônico, são corpos que se afetam, sentem fome e a miséria, aprendem e ensinam, trabalham, se movimentam, e, como pontuam Tondin, Barbosa, Araújo, Silva, Souza, Magalhães, Andrade & Otaciano (2022), sofrem os efeitos da pandemia de Covid-19, que se mostram em termos desiguais e asseveram desigualdades a partir dos marcadores sociais da diferença.

5.1.1 “Viado” e “blusão” e as multiplicidades dos gestos

O que “sou”, afirmado como “identidade”, carrega o traço do que “não sou”, denunciando que a linguagem vacila, esconde e escapa (Silva, 2000), diz e não diz, faz simultaneamente falar e silenciar (Foucault, 1979/1981). Nas andanças pela escola, era comum ouvir a palavra “viado” com múltiplos sentidos: cumprimento, substituição do nome próprio, xingamento, depreciação a homens *gays*, comparação a mulheres, metáfora, gíria, vocativo (interpelação, chamamento). A depender do contexto, seu sentido era designado, confundindo-se também entre um e outro; às vezes começava como um modo de chamar o amigo para uma conversa e terminava como um xingamento, ou vice-versa; acontecia de, em uma mesma frase, aparecer mais de uma vez com sentidos diferentes, quase como palavras distintas; seu sentido ora era muito preciso entre aqueles que conversavam, ora causava ruídos, “mal-entendidos”, provocações. Seus usos (e efeitos) são também distintos quando se referem a outros colegas ou a professores. Oliveira (2021) discute os usos da palavra viado/veado, de forma ofensiva ou ressignificada, e com diferentes sentidos também a depender da comunidade que faz o seu uso, por exemplo pessoas LGBTQ+ ou não, podendo assumir, também, um sentido de resistência.

Diferentes análises acerca da origem dessa palavra também compõem seus sentidos: transviados, (des)viados, ou metáfora com o animal veado de modo a desumanizar quem recebe seu nome.

Essa multiplicidade contida na palavra, coloca sua dissonância em cena, denunciando a multiplicidade de subjetividades e sua dimensão produtiva. “Viado”, ao virar um modo de chamar o outro para a conversa, parece desestabilizar o que Silva (2000) discute como perspectivas que apresentam o “outro diferente” de forma distante e superficial, sem qualquer possibilidade de confronto. Nos currículos, tal distanciamento se dá sob a suposta neutralidade por meio da qual se afirma genericamente um “respeito às diversidades”. Chamar o outro de “viado” em um sentido de convocar sua atenção e palavra, aponta, de outro modo, a proximidade do outro; sem eliminar suas contradições, reforça preconceitos, ao mesmo tempo, cria brechas, pausas para estranhar e modos inusitados de se relacionar.

Atos de fala, ao nomearem diferenças, criam o que nomeiam, instituem diferença. Esse processo de produção, ao ser negado, pressupõe-se como dado natural, desarticulado da criação, invenção (Silva, 2000). Nesse sentido, Meyer (2014) aponta - e movimenta, interroga, multiplicando - processos de produção de subjetividades e categorização de corpos, posições de sujeitos e identidades, que delimitam “homem e mulher, heterossexual e homossexual, saudável e doente, responsável e negligente, educador/a e educando/a” (p. 52), enquanto dicotomias que produzem uma totalização de existências. São negados os processos de produção das palavras, das nomeações, bem como dos modos de se posicionar no mundo. Em uma cena, duas adolescentes comentavam com uma amiga sobre sua blusa nova que está usando e que “não combina” com ela: “(essa blusa) é muito menininha, você combina mais com blusão”. A roupa diferente no corpo daquela menina desafiou um determinado modo de performar, que, por sua vez, já desafiava a performance de gênero que cabe a meninas “de verdade”.

Os marcadores sexuais constituem e limitam, política e estrategicamente, “o corpo”, em performances, que sem ser uma identidade estática, é “fronteira variável”, de modo que Butler (1990/2018) argumenta que há atos corporais subversivos que, performando, revelam que gênero é justamente uma performance, paródia de uma ideia original, de um estilo corporal, portanto anunciam - fazem ouvir - a possibilidade de que “o gênero” seja radicalmente outro. A performatividade, assim como os conceitos, vacila.

A torção de performances que a aluna causou, operou desordens, confusões, assaltos. O caos por ela colocado fez com que outras meninas convocassem uma coerência em sua performance, que não dá conta do movimento dos modos de circular, andar, vestir, atuar e

afetar. Seus “estilos”, então, variam, de blusões a blusas de “menininha”, todos imprevisíveis, ininteligíveis, causando assombros. O vidro do armário de livros no fundo da sala, virava espelho, que refletia modos de ser na escola.

5.1.2 A(*quilo*)mbamento²¹

O discurso institucional nos diz que os temas relativos à sexualidade são perigosos, e não encontram espaço na escola, pois a realidade que ela ocupa e constrói é outra, marcada pela fome. Conversei no pátio com um adolescente, sobre o qual já escutei que a fome lhe dizia respeito. Mas é ele quem diz da fome: no recreio, ele me conta que não vai comer a merenda do dia, porque não gosta de canjiquinha, e que quando chegasse em casa faria sua própria comida, e me contou o que já sabe e o que está aprendendo a cozinhar. Os intervalos, pausas, estranhamentos acima discutidos, provocados pela linguagem e pelo corpo, se fez em mim nesse momento, quando me vi pensando: mas e a fome? Poderia um corpo pobre e negro, dessa escola, com histórias de fome, recusar a merenda?

A presença do corpo, carente de alimento, o que dificulta estudar e viver, foi anunciada pela fome, essa como “identidade”, retirada de suas dimensões históricas, políticas, institucionais, das relações de poder. Há fome e outra(s) coisas; na própria fome, há diferença. A pausa em mim denunciava que era preciso dessencializar a fome, assim como a pobreza e a desigualdade, sem relativizá-las enquanto produzidas em relações de poder. A fome não é neutra, é sentida por corpos que pensam, agem, falam, se calam, reclamam, sentem prazer e dor e fome, se expressam e desejam, aprendem e ensinam, contam histórias (sobre a fome e outras coisas), se afetam e afetam o outro, o mundo. Questionamos aqui quais “fomes” são ditas na escola. Há fome, também, de conhecimento.

Josué de Castro (1957), ao escrever uma geografia e geopolítica da fome, aponta sua significação social, biológica e econômica, não em uma dimensão individual ou fisiológica, mas coletiva. Permite pensar a fome silenciada, mas sempre à vista - presente/ausente -, ligada: a rituais, características regionais, famílias e suas interpretações da fome, ao imbricamento de condições culturais, históricas, ecológicas, ao trabalho, às desigualdades, à produção da pobreza, à guerra, às cidades, à nutrição, à escravização, aos excessos de alimento para as famílias dos senhores de engenho, à morte e à vida. Tece, assim, desnaturalizações da fome.

²¹ Diante dos meus relatos que envolviam a fome presente na escola, em conversas informais marcadas pelo mestrado e suas constituições na vida de nós, mestradas, Fernanda Otaciano sugere o conceito de aquilombamento dos corpos: “resistir no existir”, ela me explica. Deruchette Mgalhães destaca a palavra “quilo” em aquilombamento, criando essa junção, para dizer da fome no território e das desterritorializações possíveis dos corpos que o habitam, (re)existindo.

Um menino não gosta da merenda, decide cozinhar o que gosta; na volta do recreio uma turma reclama da merenda e ri, e se lembram juntos do dia que teve bolo na escola; no dia do encontro reflexivo, no contexto de finalização do ano letivo, os(as) professores(as) perguntam entre si se haverá merenda para eles, já que grande parte dos estudantes já estão de férias; em um momento de realização de provas do governo²², a professora insiste que façam com atenção, porque o resultado determinará os investimentos destinados à escola, o que tem efeitos na qualidade da merenda. Essas cenas são constituídas pela fome; e, também, por memórias, exigências de desempenho e produtividade, exames vindos de fora da escola, políticas educacionais, desejos, posicionamentos políticos, relações sociais, brincadeiras.

O território da escola e sua comunidade são comumente caracterizados como periféricos e pela fome, ao mesmo tempo, falas de “pertencimento” à escola e ao bairro, incluindo atividades e discussões em sala sobre esse tema, são marcadas pelo território, sua história, e os encontros que nele habitam. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP)²³ pontua que a prática escolar está em movimento, uma vez que é feita pelas relações de variadas e distintas experiências de pais, estudantes, funcionários, e a associa às dificuldades decorrentes de um contexto marcado pela globalização, individualismo, competição, violências, defendendo uma vivência real e concreta das diversas condições sociais. O documento apresenta a articulação da escola com projetos envolvendo memória, história e o bairro, com vistas à transformação de si mesmo e do meio. Memória, direitos humanos e índices de qualidade e desempenho são questões presentes no PPP, ora imbricados, ora como pedaços estanques, demonstrando contradições, diálogos possíveis, traduções de políticas, relatos do cotidiano.

Em meio ao território - do qual se sentem pertencentes e à margem - corpos “sem lugar” aparecem: reclamações da inquietude dos(as) alunos(as), que “não param quietos”, mas “não querem nada”; reivindicações desses, quando falta professor, para irem para o pátio diante dos comandos para se sentarem (por que sentar se lá fora faz sol?); discursos que apontam o lugar de margem do bairro, da escola, das famílias; crianças e adolescentes com deficiência que estão “dentro e fora” da sala de aula, ora participam das atividades com os demais, ora esperam, saem da sala, fazem outra atividade adaptada²⁴; falas recorrentes de estudantes que pretendem abandonar os estudos; “não-lugares” ocupados por adolescentes que são pais e mães, estudantes, trabalhadores, adolescentes e o que é dito sobre eles e/ou para eles; discussões em

²² Exames de larga escala (provas) enviadas pela Secretaria de Estado da Educação.

²³ Não referenciado a fim de preservar o sigilo.

²⁴ Em alguns momentos, crianças e adolescentes com deficiência fazem atividades de colorir, por exemplo, no lugar de uma atividade escrita.

uma aula acerca de que seu corpo (de mulher) não pertencerá a seu marido; falas da direção de que a BNCC não diz das escolas periféricas, assim elas vão “desaparecer”. Esse apontamento reivindica uma visibilização do que é produzido como invisível. Dussel (2016), ao dizer sobre as culturas afirmadas como periféricas na história mundial porque colonizadas, negadas, ignoradas, afirma que, entretanto, elas não foram eliminadas. O autor propõe, assim, um diálogo transversal, que parte de outro lugar, diferente do hegemônico; parte da periferia para a periferia (Dussel, 2016).

Deleuze e Guattari (1980/2000) falam de processos de desterritorializações e reterritorializações enquanto movimentos relativos, relacionais que dizem de linhas de fuga, que definem multiplicidades, agenciando rupturas, em um fazer/desfazer variações e novos encontros, em linhas emaranhadas, não como universais e sem sentidos pré-definidos. Criam-se, assim, territórios, modos de habitar e se fazer corpo, que não são óbvios. Mahmood (2006), ao tecer críticas ao movimento feminista hegemônico, restrito à dicotomia opressão/resistência, argumenta que o existir não é meramente ou liberatório ou conservador, que a agência está não só em atos de resistência às normas, mas também, na multiplicidade de formas de sua incorporação, criando outra coisa que não pode ser apreendida pela negação ou afirmação das estruturas.

As (re)ações que se fazem em uma escola de maioria negra, à margem, atravessada pela violência e pela criação de territórios possíveis nos remetem ao conceito de aquilombamento trazido por Nascimento (2018). Em território brasileiro, a autora nos conta, quilombos significa união, se formam quando o negro se agrega, criando cultura e resistindo. O movimento de se aquilombar não se resume à fuga de castigos e opressões dos negros escravizados, mas do estabelecimento de vida, de independência, de organização social, que perdura ainda hoje, significando resistência cultural e racial, instrumento de autoafirmação, mais do que instrumento de rebelião, “fortalecimento psíquico”, em que o negro sabe que é capaz de viver e criar (Nascimento, 2018). Esse ser “capaz” difere radicalmente da noção de capacidade formatada sob habilidades e competências, definidas pela branquitude, lugar de privilégios simbólicos e materiais (Schucman, 2012), que, justamente por ocupar tal categoria, podem dizer das habilidades e competências e ditá-las como normas. Se um corpo com fome é melhor controlado, a fome se expressa também em vida e brechas que escapam do controle, por isso escrevemos aqui, a(quilo)mbamento. Nessa perspectiva, o alimento ocupa outro lugar, que remete ao que Anzaldúa (2005), que ocupa fronteiras, nos conta sobre cultivo de coisas e da terra, a plantação é transformação, morte, *renacimientos*, o alimento é território, remete à vida, escassez, origem, raíz, casa, família, cuidado.

Brito, Santos e Matos (2020) perguntam, como modo de resistir às imposições coloniais no fazer curricular: “pode um currículo aquilombar-se?”. A corporeidade ocupa lugar central, de modo que os corpos designados inexistentes são ditos como não passíveis de produzir conhecimento. Sá Mota e Soares de Sá (2019) defendem um aquilombar-se a partir da escola, enquanto possibilidade de (re)significar-se e ser autor(a) da própria história.

5.2 A vida (r)enunciada

As vez falo do que vivi pro cêis parece mentira
Emicida, *Papel, Caneta, Coração*, 2013

Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol
Vai vendo!

Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
E tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver
Racionais MC's, *A vida é desafio*, 2002

A escola é um “laboratório” para vocês, estagiários, pesquisadores, psicólogos. Conheço a história de vida de cada estudante. Vocês vão ficar de “queixo caído”! Não quero dizer como devem fazer o trabalho de vocês, mas eu “vivo a escola”, e aqui, o que mais precisa é de uma atuação com as famílias.

Foi recorrente ouvir da/na instituição que a escola seria como um “laboratório” para nossos estudos, e citavam diagnósticos, transtornos, “famílias desestruturadas”, a “loucura” de estudantes - e professores -, as histórias de vida que conheceríamos. Ao dizerem das dificuldades, acrescentavam no final: “tem que gostar muito”, referindo-se à docência e ao trabalho na escola, e se lembravam, nesse momento, dos agradecimentos dos estudantes, do carinho, de bons encontros, das aprendizagens - deles(as) próprios e dos(as) alunos(as).

5.2.1 Invenções

A comparação da escola com um laboratório me causava/causa incômodos, parece reforçar a ideia de que viemos “de fora” retirar “dados” do campo a serem tratados como estáveis, de nosso lugar de saber; “laboratório” me remete à assepsia, ordem, neutralidade e precisão, que se chocavam com o espaço-tempo da escola e as corporeidades²⁵ que nela

²⁵ Gomes (2009) usa o conceito de corporeidade ao dizer da (outra) racionalidade ocupada pelos intelectuais negros, que desafia a racionalidade científica que historicamente legitima a inferiorização de conhecimentos produzidos por sujeitos classificados como fora do lugar da razão. Em meio a tensões e conflitos, o “outro da razão”, ao ocupar a racionalidade científica, não dissocia a racionalidade da corporeidade, da ancestralidade, da musicalidade, das aprendizagens em comunidade, da vivência da periferia. Usamos aqui tanto os conceitos de

habitam. Ao mesmo tempo, fui construindo outros sentidos - laboratório de invenções, de criações coletivas, lugar de descobertas, tempo de vivências e abertura ao imprevisível - que incluíam analisar que a demanda para assumirmos a escola como um laboratório é constituída também por nós, pela nossa presença, “de fora”, que chegou com objetivos e a proposta de pesquisá-los. Não apenas falamos do campo, o constituímos (Machado, 2014). “laboratórios” são feitos por uma pluralidade de sentidos, dos quais somos parte de sua produção. Quando a instituição nos alerta que eles é quem vivem a escola e por isso podem dizer que a demanda é a família, denunciam, com as presenças/ausências e a complexidade das demandas, os nossos saberes prontos sobre o território e o lugar histórico ocupado pela psicologia como disciplina que produz o sujeito que ela mesmo classifica.

Tais cenas podem dizer das posições institucionais - da educação e da psicologia - que tentam visibilizar histórias, para melhor exercer seu controle sobre aqueles(as) que visam governar. Por outro lado, contraditoriamente, escutar e contar essas histórias é também subverter a produção de inexistências, invisibilização e silenciamento impostos. Tais contradições parecem compor o que Foucault (1979/1981) discute como o processo produtor de verdade, no qual essa produção se esforça para ser adequada ao poder, esse tomado como práticas que incitam determinados modos de viver. Ao analisar a institucionalização do olhar médico, esse autor aponta a visibilidade total dos corpos para um olhar centralizado, e se dá conta dessa mesma estrutura nos hospitais, prisões e escolas, organizados em tecnologias de exercício do poder de vigilância, que respondem a exigências de produção.

Sobretudo a vigilância escolar, ele pontua, é marcada por um controle da sexualidade que se inscreve na arquitetura, e, aos poucos, foi necessário articular a circulação dos efeitos do poder, por vias cada vez mais sutis, em direção a uma sociedade transparente e visível, sem zonas obscuras de desordem, chegando aos próprios indivíduos, seus corpos, gestos e desempenhos cotidianos (Foucault, 1979/1981). Segundo Skliar (2003), o outro da educação foi sempre aquele que devia ser apagado, anulado; entretanto, as reformas pedagógicas atuais, ao não suportarem o descontrole, capturam maciçamente esse outro, para que a escola possua “tudo dentro de seu próprio ventre” (p. 27). As histórias e relatos de quem a escola fala ou a que os estudantes (e também professores) contam parecem compor as complexidades da vigilância em nome da ordem. Trata-se de técnicas do poder pelo olhar - e pela palavra, acrescenta Perrot a Foucault (1979/1981) .

corpo como de corporeidade atentos a essa dimensão de movimento em relações de poder, que o corpo, em expressão, carrega, produz e subverte.

Assim o poder é produtivo. Quando o saber/poder institucional conhece as histórias de vida reforça o controle do seu espaço e dos corpos que o habitam, nada escapa de seu olhar/escutar. Ao mesmo tempo, no cotidiano, a escola acolhe essas histórias, escuta os corpos que historicamente são proibidos de falar, cuja vida é enunciada como ininteligível. Dessa forma, algo escapa do controle, e produz diferença, existência, vida, o que não significa que as subjetividades produzidas como inaudíveis, não falem e se façam ouvir de outros modos, em outros espaços, ou no próprio território escolar onde suas histórias são caladas. Revoltas se fazem contra esse olhar que visibiliza em nome do controle (Foucault, 1979/1981). Oyěwùmí (2016) argumenta que a sociedade ocidental, marcada pelo “olhar”, desconhece outros modos de expressão de culturas consideradas incapazes de produzir conhecimento. A autora defende uma cosmopercepção, no lugar da soberania do olhar, das visões de mundo eurocêntricas, das cosmovisões pautadas na aparência do corpo. Skliar (2003) argumenta, a partir do Ocidente, da América Latina, que é preciso olhar de outras formas “o que já foi (apenas) olhado” (p. 65). Outros modos de falar/escutar/sentir se revoltam, existindo, contra o olhar que determina o que deve/pode ser visibilizado.

A escola e a psicologia podem ser território-fronteira de escuta ético-política se atentas às interseccionalidades das opressões de modo a desnaturalizar vidas tomadas como inferiores, desestruturadas, transtornadas, indisciplinadas, passíveis de diagnósticos, medicamentação e medicalização²⁶. Em brechas, constroem-se (re)existências em meio à proibição da vida e da diferença. De outro modo, escutas podem servir também à classificação, práticas diagnósticas e medicalizantes.

No encontro reflexivo, foi levantado que o movimento de conhecer as histórias de vida pode desestabilizar rótulos e preconceitos. Lurdes²⁷ conta que classificava determinada aluna como mal-educada e tal “rótulo” foi ressignificado ao conhecer a história de vida dela, permitindo que a falta de educação se transformasse em atenção e cuidado entre ambas. A professora compara seu olhar com o de Margarida, outra docente que também se encontrava no grupo. Diz-lhe que se conhecesse também melhor a aluna, sua forma de se relacionar com ela seria diferente. Margarida não comenta, aparenta dúvida. Paula, também professora, afirma nesse momento que, talvez, a função da psicologia na escola seja contribuir com os

²⁶ A medicamentação se trata de um desdobramento da medicalização. A primeira pode se referir ao uso abusivo de psicofármacos, já a medicalização consiste na definição e abordagem de experiências sociais e políticas como naturalizadas, biológicas e cabíveis (apenas) ao poder médico (Santos & Zambenedetti, 2019).

²⁷ Assumimos no presente trabalho nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa. Buscamos com essa prática ética não corroborar, entretanto, com um anonimato que invisibiliza.

“diagnósticos”, em um sentido de dar a conhecer histórias de vida, para evitar mal-entendidos, rótulos e preconceitos.

Em um curto espaço do encontro, histórias de vida, diagnósticos e rótulos percorreram diferentes trajetórias e variadas significações, anunciando complexidades. A visibilidade associada à vigilância e controle coaduna com a designação de diagnósticos. Ao mesmo tempo, a fala da professora Paula coloca diagnósticos em um outro sentido, associado a romper rótulos, ainda que o atualize como classificação e prescrição de como agir nas relações sociais com o outro “diferente”. Histórias de vida assumem uma dimensão de patologia - o que inclui a classificação também das famílias. As avaliações podem se encarregar, assim, de medir “quanto e como ser ou não ser tolerante” (Skliar, 2003, p. 21). Talvez o lugar da psicologia seja o de criar intervalos. Pela via de diagnósticos ou não, a demanda é a de colocar os afetos em reflexão, estranhar, a fim de criar outras relações possíveis. Nesse momento, foi levantado no encontro, pelo professor José: precisamos de mais espaços para “trocar ideias”.

Histórias de vida podem remeter, ainda, a histórias futuras, ainda não contadas, mas presumidas pelos discursos que falam dos estudantes, e pelos agenciamentos que produzem tais perspectivas. O *Currículo Referência de Minas Gerais* (SEE, 2019), citado no PPP e no Regimento Escolar analisados, prevê Atividades Integradoras para o Ensino Fundamental de Tempo Integral, a fim de articular Currículo Referência e BNCC, uma delas: “Projeto de Vida”. Silva e Freitas (2020) discutem as competências gerais descritas na Base como articuladoras de um modo de vida empreendedor pautado em uma governamentalidade neoliberal, de forma que o documento se configura como um “dispositivo de segurança” e de produção do “sujeito neoliberal” em uma tensão entre liberdade e riscos. Eram recorrentes, na escola em tela, falas que projetavam a vida de alunos(as) marcados pelo fracasso escolar e/ou por violências - logo, que desafiam a suposta coerência neoliberal, ao mesmo tempo em que a constituem sendo os “desviados” da norma - pautadas na criminalização, supondo futuros encarceramentos ou relações com o tráfico de drogas.

A partir do Ciclo de Políticas nos atentamos para as possibilidades de ressignificação, nos contextos concretos das escolas, das produções de subjetividades agenciadas pelas políticas educacionais, na tensão entre determinação, capacitação e (re)traduções, em margens complexas de limites e possibilidades. Quais as implicações de um projeto de vida orientado pela noção de empreendedorismo em uma escola marcada pela periferia? Quais os espaços de diferença possíveis que rompam com um projeto padronizado (colonizado), e permitam projetar vida, por meio de (re)invenções de projetos (no plural)? Quais os impactos das

presenças/ausências de gênero e sexualidade nos currículos de atividades integradoras, como Projeto de Vida e Educação para a Cidadania?

Em uma das aulas de Projeto de Vida, cada estudante respondeu perguntas que abordavam quais os seus sonhos/planos/profissões almejadas, quais as pessoas de referência em suas vidas e quais as pessoas para quem eles são referência. A professora opina para a turma que percebe nos estudantes uma “baixa autoestima” no que se refere à escolha por uma profissão. Na primeira conversa com representantes da instituição, nos foi dito que poucos alunos(as) egressos estão na UFSJ, por exemplo, mas que essa quantidade tem aumentado um pouco nos últimos anos; relatam também um expressivo número de estudantes que trabalham, realidade que aumentou durante a pandemia de Covid-19²⁸. Na aula foram demonstradas também, pela professora, as diferenças dos alunos, na comparação daquele momento com o início do ano; que ora as respostas deles(as) àquelas questões eram diferentes, que aprenderam que podem sonhar.

5.2.2 Espaços-tempo: a pressa e a pipoca

Butler (2015) assinala que o relato de “si mesmo” está sempre imbricado em uma realidade social, não há uma “história própria” do eu, mas histórias de relações, que dizem de um conjunto de normas. Para a autora, o relato de si é marcado por “cenas de interpelação”, nas quais o sujeito é perguntado e produzido e, ao mesmo tempo, em um processo de negociação de normas e regras, constrói um relato de si mesmo. Esse pode ser movido por cenas acusatórias, de castigos, punição e justiça, mas, mais que isso, por interlocuções; assim, interpelo quem me interpela, as perguntas movem relatos relacionais de si, e, nesse ínterim, quando questiono a mim mesmo(a), coloco em risco meu próprio estatuto de sujeito, porque coloco em questão um regime de verdade (Butler, 2015). A vida é renunciada/anunciada em agenciamentos complexos, porque proibida e vivida. As práticas curriculares são modos de proibição/expressão.

A correria, o cansaço e a grande quantidade de trabalho na escola eram marcados na fala de seus trabalhadores. Na semana de comemoração do dia das crianças, um dos gestores sai da escola a passos rápidos junto com um aluno, que corre para acompanhá-lo. Poucos minutos depois, eles retornam com uma sacola e se dirigem à cozinha. Compraram milho de

²⁸ Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde decretou a existência da pandemia de Covid-19, doença provocada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), tendo o isolamento social como um dos protocolos adotados, de modo que as aulas presenciais foram interrompidas e o Ministério da Educação lançou portarias autorizando o ensino remoto. No início de 2022, as escolas começaram a retomar as aulas presenciais.

pipoca. O próprio gestor veste a touca e começa a fazer a pipoca. Alunos e alunas que saíram da sala para ir ao banheiro ou matar aula se juntam para ajudar. Colocam a pipoca nos saquinhos, enchem os copos de suco e levam para o auditório onde uma turma está assistindo filme. Vão e voltam algumas vezes para repor os ingredientes. O gestor os apressa, brinca que a produção não pode parar. Eles correm e cobram uns dos outros. Sorriem bastante também. Outro funcionário solicita a presença do então cozinheiro para decisão referente a alguma questão administrativa. Ele responde que não pode no momento, pois está fazendo pipoca.

Um intervalo se fez em meio à correria usual, e justamente a pressa moveu o intervalo, mas de modo diferente, convocando outros sentidos e subvertendo a própria correria, sem que essa deixasse de se apropriar até do fazer pipoca em um dia das crianças. As histórias e relatos de vida são feitos também pela/na escola, enquanto espaço/tempo de produção de relatos de si e modos de vida. Ela não só é receptora das histórias - para controlar/visibilizar/ressignificar - mas as compõem, em relações de força com normas, verdades e criação de mundos; é responsável pelas histórias que escuta.

Em reunião de módulo da qual eu e Fernanda participamos, a fim de também apresentar nossa pesquisa, o tempo estava corrido: tempo da escola, do mestrado, entre os dois turnos das eleições presidenciais, de véspera da eleição da direção da escola, pré-copa do mundo, próximo do natal, das provas do Estado, da finalização do ano letivo, de formaturas e do fechamento de diários. A reunião, e o tempo que se esvai, e a chuva fina que caía nessa tarde, foram também marcados pelos olhares cansados e tristes diante da recente morte de uma aluna da escola. Era também véspera de *Halloween* e as festividades foram canceladas. Na correria, a corporeidade parecia reivindicar pausas urgentes. “Como acolher os(as) alunos(as)?”, as professoras(es) nos perguntaram. “Eles não entendem como uma amiga pode já ter morrido!”. Mais uma demanda era feita às(aos) docentes. “Como acolher tantas demandas? Elas ultrapassam o que é a docência!”. Falamos sobre a realidade do tráfico de drogas que ronda a escola e que “tem tudo a ver” com alguns(as) alunos(as), e sobre episódio recente de autoagressões, refletindo sobre o quanto é “dura” a vida daquelas crianças e adolescentes a ponto de não sentirem dor diante de cortes em seus corpos. Em meio ao cansaço, à impotência, à frustração e à indignação, algo do ensino e aprendizagem se faz, a escola se constitui referência, rede de apoio, lugar para onde os estudantes recorrem, demandam e contam suas histórias. Se alunos e alunas estão na escola, é porque estão fazendo algo de diferente do que esperam e dizem deles(as), os(as) nomeando. Ideias surgem na reunião para que os(as) estudantes se sintam pertencentes à própria sala de aula.

Em uma aula, em meio ao caos que se fazia e os pedidos de silêncio pela professora, uma aluna diz, sentada em sua carteira: “Sabia, professora, que meu pai não pode chegar perto da minha mãe?”. O caos diminui brevemente, alguns olhares se atentaram para o relato. A professora, então, lhe faz perguntas, sobre a decisão judicial, sobre sua mãe e seus(suas) irmãos(ãs) e sobre violências; perguntas difíceis, como havia de ser, diante de um relato difícil. Sem relativizar, também não abordou o assunto como algo “exótico”, mas com seriedade. Suas perguntas convocaram mais da história que demandou ser acolhida. O tema “família”, demanda a nós expressa pela instituição, aparecia no relato, na fala - e no corpo, em seus modos de falar, compor o caos, e silenciá-lo, nas cicatrizes de corte que ela própria se causou, passando dias anteriores a essa fala sem ir à escola. Para Arroyo (2020), a escola é território de “saber-se”. A escola é parte das histórias de vida.

5.2.3 História de professor e vice-versa

“Nós, professores, também precisamos ser acolhidos”.

No Encontro Reflexivo, as demandas por acolhimento foram também levantadas, associadas nesse momento, à designação de rótulos e suas marcas. Quando Lurdes conta que ao conhecer a história de vida repensou rotulações e modos de se relacionar, acolhendo a estudante, Paula reivindica: mas e os professores? Quem nos acolhe? Se as histórias de vida permitem ressignificar modos de ver, essas mesmas histórias irrompem e afetam o corpo dos(as) docentes sem espaços de elaboração e tomados(as) pela impotência. Paula reivindicava um olhar para a saúde dos(as) professores(as). Estava ali em tensão: conhecer as histórias para não rotular, e conhecer as histórias, mas se afetar (de modo sofrido, paralisante e impotente).

Na reunião de módulo, a pergunta sobre como acolher, foi acompanhada dos sentimentos de indignação diante dos ataques recorrentes aos(às) professores(as) sofridos na conjuntura política atual²⁹. Rosa, com a voz embargada e, ao mesmo tempo, muito firme e em alto tom, pontua que os professores são atacados, que estão cansados e sem recursos para chegarem até os(as) alunos(as), fazem o impossível e não sabem mais o que fazer. Para Ball (2005), a produção da identidade do(a) docente como racionalidade técnica retira seus espaços

²⁹ Marcada, por exemplo, pelas acusações de que professores(as), escolas e a educação tem “doutrinado” estudantes com conteúdos contaminados política e ideologicamente, sobretudo com a chamada “ideologia de gênero”, como consta no site do Escola sem Partido, onde se encontra espaço para depoimentos de “vítimas da doutrinação” (Escola sem Partido, 2019); de que as Universidades fazem “balbúrdia”, como afirmado pelo governo de 2019-2022; e por políticas de austeridade, incluindo os baixos salários dos(as) docentes da Educação Básica e suas jornadas extensas em mais de um trabalho. Para reflexões críticas nesse sentido, ver, por exemplo, Cara (2019).

de criação. Na reunião, questionam como encontrar tempo e recursos para acolher, se possuem cronogramas e planos de aula a seguir.

O Regimento Escolar³⁰ defende a garantia de tolerância, respeito às diferenças e à liberdade, acolhimento e valorização da diversidade humana, suas culturas, identidades, saberes, potencialidades, como elementos para a "transformação do mundo". O documento pontua, também, que o planejamento das aulas deve privilegiar as competências e habilidades a serem trabalhadas e detectadas nas avaliações diagnósticas - que são também qualificadas como processuais, contínuas e formativas. Entretanto, a "transformação do mundo" está marcada, na fala dos(as) professores(as), pelos limites dessa perspectiva, expressando uma impotência diante das desigualdades e violências.

Nas falas, as exigências por diagnósticos avaliativos vão de encontro com as possibilidades de acolhimento, logo de transformação. Demonstam, ao mesmo tempo, que as políticas educacionais não falam das escolas de periferia, que não é possível medir o trabalho que fazem, as transformações que operam. De acordo com o *Currículo Referência*, "as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação." (SEE, 2019, p. 23). Refletir, entretanto, sobre as bases epistemológicas da atuação e do processo avaliativo se encontra atravessado pela falta de tempo, pelas exigências por diagnósticos - psicológicos e pedagógicos, e pela ausência de fundamentação teórica nos próprios documentos de políticas curriculares, cuja conceituação de habilidades e competências, por exemplo, permanece vaga, o que reforça sua articulação e suas intencionalidades com perspectivas voltadas para uma neoliberalização da educação.

O tempo/espço para "trocar ideias", levantado por José no Encontro Reflexivo, pode ser caminho de construção de acolhimentos e de sentidos para currículos, agendas, planos de aula que abarquem avaliações e transformações (im)possíveis do que está dado. "Eu vivo a escola", "aqui é minha segunda casa", "absorvo demais" são algumas falas, que apontam para a saúde dos(as) professores(as) e suas histórias de vida. Essas também são feitas da escola e a constituem. Os(as) professores(as) reivindicam sua existência, a presença dos seus corpos no território, não atacados, mas acolhidos.

5.2.4 Implicações

O meu corpo circulando pela escola assumiu passos confusos que atentavam para as tentativas de não chegar com um conhecimento já pronto e imposto, não pressupor que eu já

³⁰ Não referenciado a fim de manter o anonimato da escola.

conhecia a realidade da escola e especificamente dos(as) professores(as), não reproduzir aquela psicologia do escolar (Meira, 2003) que vem “de fora” classificar em certo e errado as “competências” dos professores(as). Somava-se a essas implicações uma atenção em não ultrapassar o que combinamos que seria minha presença ali, entendendo que a demanda apresentada diz do modo como as sexualidades aparecem/desaparecem.

Deparamo-nos com a questão da família colocada em primeiro plano pelo discurso institucional e suas relações (im)possíveis com corpo, gênero e sexualidade, relações muitas vezes apagadas e nunca óbvias. Preparar a melhor forma de falar do tema da pesquisa envolveu, assim, uma linha tênue entre, justamente, o falar e o não falar, o calar. Não abriria mão da proposta de falar o corpo, a sexualidade, o “proibido”; ao mesmo tempo, havia um contrato com a escola em torno de sua demanda, a família, no lugar do tema relativo à sexualidade, nomeado pela instituição como “perigoso”.

Na Reunião de Módulo, preparei uma fala que tocava a imprevisibilidade da escola, os encontros que se dão nesse território-fronteira, porque tenso, inquietante, mas também potente, porque assim se faz a educação em suas nuances constituídas pelos corpos, com seus modos de falar/calar, circular e se relacionar. Falei das imposições que vêm “de fora”, como as das políticas educacionais e, inclusive, as da psicologia; que a escola também reinventa, recria essas falas prontas, colocando em cena sua realidade, que essa envolve o social, a cultura, a escola, as famílias; e que mobiliza olhares, imagens, preconceitos, ressignificações sobre a instituição e as pessoas que a habitam.

Habitar é fazer encontros, se colocar no mundo, na escola, com o corpo, com o afeto, afetando(-se). Nossos corpos, de pesquisadoras(es), psicólogas(os) e feito também de outras identidades/diferenças em interseccionalidades, atravessam/transversalizam a escola, “habitam e constituem o campo de forças e relações” (Machado, 2014, p. 768), sendo também por ela atravessados/transversalizados. O tempo político, a proximidade das eleições presidenciais, a angústia que o percorria, a escrita, os encontros meio virtuais meio presenciais no contexto de reverberações pandêmicas, as inseguranças, as descobertas epistêmico-metodológicas, as (re)construções dos lugares que ocupo e os diálogos que se teciam no campo constituíram meu corpo e a pesquisa, minha “história de vida”.

Como ressoar as histórias que escuto/vivencio sem pressupor o meu lugar como aquele que lhes permite que falem? As vozes esquecidas já falam há muito tempo (Ribeiro, 2019). “Como dar visibilidade a novas forças em minha investigação?” (Paraíso, 2014, p. 39). Os diários de campo foram desafiantes nesse sentido, na medida em que uma polifonia de vozes era escrita por uma voz, portanto situada e recortada. Se buscamos partir dos diários como

construções de memórias, essas são construções parciais, mas consideradas aqui como compondo documentos-intervenções capazes de historicizar relações, criando brechas, espaços-tempo outros e plurais (Nascimento & Lemos, 2020).

Tomamos assim, memória relacionada à escrita de acontecimentos no sentido falado por Foucault (1994/2006), enquanto produção, discurso situado em regimes de verdade, nos quais, na contramão de “evidências”, pode emergir singularidades e processo de vida. As cenas, assim, (re)escritas nos diários e nesta dissertação, irrompem e interpelam, remetem à performatividade nomeada por Butler, uma vez que os gestos, imagens e modos de se relacionar estão em estranhamento; ao jogo de presenças e ausências, como o que esconde e visibiliza modificando as cenas; e aos modos como as políticas são encenadas, colocadas em prática, como as escolas “fazem” as políticas, tornando-as vivas e atuantes (ou não) (Ball, Maguire & Braun, 2016).

Antes que eu me apresentasse uma aluna me perguntou: “quem é você?”. Assim, aqui nos perguntamos quais os efeitos nas relações que experiencio, uma vez que meu corpo também se (re)faz pelas políticas curriculares. Um fazer curricular em aquilombamento, como pontua Brito, Santos e Matos (2020), pode constituir movimento de criação de memórias em suas interseccionalidades a partir de uma prática interseccional de pesquisa (Díaz-Benítez & Mattos, 2019)

No retorno para nossas casas após a Reunião de Módulo, eu e Fernanda pedimos um carro de aplicativo. No carro, um adesivo de Bolsonaro, e no som que tocava em seu interior, uma música da banda Racionais MC’s, acho que *A vida é desafio*. A música cantava sobre luta, povo, resistência, transformação e desigualdades. Eu e Fernanda nos entreolhamos e lembrei da reunião que acabáramos de vivenciar, do “caos” da morte, dos relatos de Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e sua medicalização, do ensino-aprendizagem que aparece como (im)possível, das demandas dos(as) professores(as) e das que recaem sobre eles(as) no cotidiano de vidas desafiadoras e desafiantes, em meio ao “caos” da disjunção entre a escolha pela música e pela estampa do adesivo, naquele carro. As práticas escolares/curriculares são feitas de movimentos, corpos e afetos. A complexidade da escola é feita, por vezes, de agenciamentos sociais incoerentes (Ball, Maguire & Braun, 2016).

5.3 (In)competências e (in)habilidades socioemocionais

Escola é onde a gente aprende palavra
O Teatro Mágico, *Eu não sei na verdade quem eu sou*, 2011

— O que eu vou fazer é outra coisa. Vou ler. (...)

— Pois me pegue e veja se eu não sei ler. (...)

Os dois juntos começaram a me dar coisas para ler e eu lia tudo. Minha avó resmungou que o mundo estava perdido.

José Mauro de Vasconcelos, *Meu pé de laranja lima*, 1968, p.10-11

O PPP da escola cita a BNCC do Ensino Fundamental em três momentos, um deles referente às habilidades e competências socioemocionais, incluindo menções à formação integral, compreensão da realidade brasileira e questões étnico-raciais, desenvolvimento de respeito e empatia, e cuidado com o ambiente. Os outros dois momentos em que constam a Base se referem à viabilização de recursos financeiros a fim de concretizar suas pautas, e à formação de professores(as) no que diz respeito às exigências para atuar nos componentes curriculares em conformidade com o documento. Diante da fala de um dos funcionários que apresenta a escola como sua segunda casa, o que remete a seu “pertencimento” ao espaço escolar, pontuo o afeto também constitutivo das relações e a imbricação corpo, família, escola, diferenças e desigualdades. Pergunto sobre as habilidades socioemocionais e, para o funcionário, esse termo parece não ser familiar; responde que o Estado considera apenas resultados, metas, índices, “não reconhece as especificidades de escolas de periferia”, “assim não conseguem ver o trabalho que fazemos”. Perguntei como seria possível que esse trabalho fosse visto. Ele respondeu que a partir de projetos individuais, específicos de cada instituição, de acordo com suas realidades. “Aqui é diferente de tudo”, e me conta histórias de vida.

A invisibilização recai à escola, aos corpos que a habitam e às (re)traduções que ela constrói das políticas educacionais; as presenças/ausências se constituem, assim, pela relação singular/coletivo. Se o Estado não reconhece o que é periférico e não pode medir o trabalho que a escola realiza, como afirmado pela instituição, opera-se um silenciamento das interpretações que a escola realiza das políticas, o que parece obstar a relação entre o contexto das estratégias políticas e o contexto de influência. De acordo com Ball (1994, 2009), no primeiro, a escola atua contra as desigualdades e opressões operadas pela própria política; e o segundo, consiste no espaço onde novas políticas são pensadas, a partir dessas reverberações. Em conversas de corredor, alguns funcionários opinam que, independente da mudança de governo, a educação continuará estagnada. Talvez se refiram a tais presenças/ausências no que tange à voz da escola na construção de políticas. Trazem uma impotência que coaduna com a estagnação de que falam. Há outros possíveis? Como enxergá-los/construí-los? Já não estão sendo agenciados pela escola?

Nas dimensões contextuais da atuação (Ball, Maguire & Braun, 2016) tais agenciamentos e/ou seus obstáculos são produzidos. O contexto situado é marcado pela periferia, mas não só, ainda que muitas vezes, os discursos se restrinjam a essa caracterização. Tanto seus documentos, quanto o dia-a-dia, apresentam brechas nas quais a história da escola e de seu bairro aparecem em multiplicidades, marcadas por outras visões acerca do que significa a periferia. A cultura profissional é feita de mais de 40 professores, com diferentes trajetórias (“histórias de vida”), muitos trabalham em mais de uma escola, compondo a correria que se repete, alguns falavam de especializações, mestrados, outros apresentavam a possibilidade de buscarem outra formação, devido às condições difíceis do trabalho docente e seus baixos retornos. “Tem que gostar muito”, diziam, às vezes desistindo da mudança de profissão por gostarem muito de dar aula. O contexto material envolve diferentes aspectos, como o cuidado com a horta, a grande árvore em sua entrada, os banheiros interditados, a negritude que compõe a escola, o grande número de funcionários. Seu Francisco cuidava da horta e sempre nos perguntava, sorridente, o que estávamos fazendo ali. O contexto externo parece muito marcado pela imagem construída da escola atravessada pela violência, fortemente ligado ao contexto situado, o que tem impactos, por exemplo, nas pressões relativas à melhoria dos resultados nas provas de governo. Tais apontamentos são recortes, fragmentos construídos pelos espaços/tempo em que vivenciei e os afetos que me causaram.

Se as habilidades e competências apareceram em nossos estudos como centrais nos discursos construídos sobre a BNCC, na escola, seus efeitos são difusos e não associados ao conceito de “habilidades” e “competências” “socioemocionais”; são específicos, como a instituição reivindica (“aqui é diferente de tudo”) ainda que imbricados e constituídos por normativas e o contexto sócio-político no qual a escola habita. As expressões de vida e ensino-aprendizagem ultrapassam o que pode ser abarcado pelas quantificações que partem de outras instâncias. A família, por sua vez, parece ocupar um lugar “dentro e fora” da instituição, nas margens do contexto material, compondo a localidade situada da escola. O PPP apresenta uma relação entre maior frequência escolar e melhor aprendizagem e desempenho/resultados dos estudantes cujas famílias são presentes na escola. Ao mesmo tempo, o documento defende que a educação é mais do que quantificar desempenhos, consiste em formar para a cidadania.

Em contexto de realização de provas do governo na escola, uma turma retornava do recreio e se organizava para esse exame. Reclamavam da merenda que acabaram de comer. Diante das conversas e recusas para se sentarem, bem como para realizarem a prova já que “não vale ponto”, a professora insiste que “levem a sério”, uma vez que o desempenho nessas

avaliações determina a alocação de recursos para a escola, de modo que o resultado tem efeitos na qualidade da merenda da qual eles reclamavam, por exemplo.

O Regimento Escolar constrói uma relação entre “educação de qualidade social” e direitos humanos; ao mesmo tempo, esse documento, o PPP e a Base relacionam qualidade a resultados de medidas de desempenho. O Regimento afirma, também, que a fidedignidade dos índices de desempenho é importante para a garantia de melhorias do processo de ensino-aprendizagem, que habilidades e conhecimentos são instrumentos para uma visão crítica do mundo, que a educação sexual, a ser trabalhada em Ciências e em Educação Física, não deve se restringir ao corpo biológico, mas focar também a dimensão da sexualidade e da saúde, e que o(a) estudante deve ser o centro do planejamento curricular. Desempenho, habilidades, sexualidade e saúde podem ser significadas de maneiras distintas, a depender também dos sentidos de “qualidade da educação”.

Uma relação entre desempenho - corpo - família - cidadania aparece de modo complexo nas cenas, incluindo os documentos. A escola se posiciona criticamente frente às exigências externas por índices e metas, apontando que há fome e desigualdades, bem como acolhimento e transformações, questões impossíveis de serem abarcadas pelos resultados de exames de desempenho. “Como aprender com fome”?, enfatizam; a cidadania é formativa, mais do que resultados. Ao mesmo tempo, seu cotidiano impõe também relações entre desempenho, investimentos e políticas educacionais, fome/merenda, logo cidadania. Macedo (2016) argumenta que cidadania, associada com empregabilidade e bons resultados nas avaliações, são temas recorrentes nas políticas educacionais e curriculares, atualizando fantasias de controle colonial que incidem nos currículos como instrumento desse controle.

Se a escola identifica que a fome fala mais alto que as exigências por resultados e metas, o que reflete em seus documentos e se constitui por estes, que defendem a formação para a cidadania mais do que índices de desempenho, em seu cotidiano se apresenta também outra relação, que coloca a fome, o desempenho e a cidadania em relações truncadas e específicas, cuja linha em comum se dá pelos investimentos financeiros que chegam à escola. Tais relações têm impactos na imagem que a instituição passa e nas comparações externas e também apropriadas pela escola, como a realizada pela professora naquele momento, quando indicou os resultados de investimentos em outras escolas em termos de aquisições materiais. E a família ocupa aqui no discurso um lugar central, diretamente ligada ao desempenho e às reverberações dessa relação, na medida em que a escola salienta o “problema” família e contabiliza, em seu PPP, que os(as) estudantes com melhores taxas de frequência possuem os maiores índices de

desempenho e são justamente aqueles(as) cujas famílias participam da vida escolar dos(as) filhos(as).

Patto (1992) defende que se trata de um mito afirmar que a desnutrição é a principal causadora de dificuldades escolares e a merenda a solução para tal. A autora argumenta que tal lógica coloca em risco a escola enquanto instituição de ensino e não contribui de fato com sua pretensão de diminuir as taxas de reprovação, impedindo discutir os interesses em jogo na falta de investimentos na educação escolar. Nessa escola, as reivindicações quanto à merenda eram muitas vezes designadas pelo saber institucional na forma “só sabem reclamar” e associado a um viés assistencialista dos governos que torna os(as) estudantes e suas famílias dependentes dessa relação e, por isso, acomodados. A cena da pipoca, paradoxalmente, marca também outra posição da instituição, na qual o alimento é parte de brincadeira, celebração, cuidado, prazer, atravessado, ao mesmo tempo, pelo corpo educado, acelerado e cansado.

Falar da fome ocupa linhas tênues: não relativizá-la em seu caráter de imposição ao corpo, ao mesmo tempo, não tratá-la de uma perspectiva biologicista que aparta a fome - e o corpo - de qualquer caráter de produção social, política e econômica. Foucault (1984) nomeia de saber/poder/prazer o processo de produção de jogos de verdade e regras de conduta, dinâmica na qual parece se incluir as habilidades e competências enquanto condutas relativas à produção de um saber sobre o corpo, de prescrições e análises. O autor nomeia de história da sexualidade as “relações históricas entre o poder e o discurso sobre o sexo” (Foucault, 1977/1999, p. 87). Mais complexo que o “efeito excludente de uma proibição” (p. 87), ou recondução, trata-se de efeitos de produção. Nas relações de poder, a sexualidade pode servir como ponto de estratégia para uma gama de dimensões móveis, polimorfos, através de articulações sutis, nas quais o corpo é intensificado e valorizado enquanto objeto de saber (Foucault, 1977/1999), compondo, na presente conjuntura social, política, econômica e cultural, a sociedade do cansaço, segundo Han (2015), e uma economia da educação (Ball, 2010), sendo a família e a escola elementos táticos desse dispositivo, em uma “política do sexo” (Foucault, 1977/1999, p. 108).

As possibilidades de expressão da sexualidade são históricas e normatizadas socialmente. As expressões de reivindicação e caos são designadas por relações de poder de dominação como afetos que precisam ser habilmente controlados, o que se legitima por um conjunto de saberes científicos em nome de desempenho e produtividade, em uma lógica que Skliar (2003) discute como categorização do outro enquanto problema e sua curricularização e didatização. No âmbito do poder sobre a vida, o alimento (a merenda) ocupa lugares imbricados que envolvem, em relações complexas, garantia de direitos e controle sobre o corpo, gerindo a

vida, no exercício do poder que, segundo Foucault (p. 130) visa “causar a vida, ou devolver à morte”.

Nesse processo, são valorizados os “afetos” ditos “positivos”, do qual a raiva e a revolta não são compatíveis (Ratier, 2019). Han (2015) evidencia uma crescente “positivação” do mundo, que elimina a possibilidade de estranhar, uma “violência da positividade ou do igual”, porque dela não participa a alteridade. A possibilidade de dissenso é, assim, suprimida pelo “excesso de positividade”, que resulta de um superdesempenho, uma positividade do poder que se coloca como ilimitado, sem espaço e tempo para rupturas (Han, 2015). O autor analisa que o “hiper” da hiperatividade que nomeia o transtorno denuncia a “massificação do positivo”. O TOD foi citado pela instituição em uma das histórias de vida contadas, e associado à estudante em situação de abrigo, portanto marcada por uma presumida ausência da família, comparado-a a outro estudante nomeado como “agressivo”, e ao perigo de um futuro de ambos associado ao crime. Em uma cena, um funcionário pede que um aluno esconda debaixo da blusa as correntes que usa no pescoço: “você não é traficante”. O aluno argumenta que deixou só uma à vista e mostra várias correntes escondidas na blusa. Uma complexidade se faz entre o movimento do funcionário que, partindo de um estereótipo, reforçando-o, tenta, ao mesmo tempo, descolar imagens estereotipadas que recaem aos estudantes dessa escola.

Dizer que a sexualidade é também estruturada por um modo do pensar que recusa a segurança, de modo que a sexualidade significa, nesse sentido, diferença (Britzman, 2000) envolve ainda dizer que recusa, portanto, perspectivas dicotômicas que definem riscos e patologias de um lado, e normalidades, desenvolvimento saudável e prevenção de riscos, de outro, bem como processos de criminalização e culpabilização. Recusar seguranças reposiciona o caos como constitutivo do corpo, logo, das diferenças; instaura uma pausa na produtividade e “positividade” desenfreadas, um intervalo, no qual é possível estranhar, para daí criar algo (de diferença).

Os modos como a diversidade está presente/ausente e os posicionamentos institucionais que envolvem as presenças/ausências da família apontam que o “diferente” recai à família e sua estrutura, ao mesmo tempo, trata-se de uma diferença que se repete mediante dicotomias que definem famílias “presentes”, “estruturadas” e “compromissadas”, e seu oposto. Patto (1990) teceu críticas à Teoria da Carência Cultural como um conjunto de construções que definem o fracasso escolar como consequência do meio sociocultural “carente” em que vivem crianças pobres, de modo que assume, segundo a autora, a vida social de forma biologizada, na qual “valores, crenças, normas, hábitos e *habilidades* tidos como típicos das classes

dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio” (p. 100, grifo nosso).

O *Currículo Referência de Minas Gerais* (SEE, 2019), citado no PPP (em maior número de vezes se comparado às referências à BNCC), se apresenta como organizado pela *Comissão Estadual para Implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Nele, a temática das diversidades aparece em grande parte relacionada com a territorialidade, contextos, diversidade humana e convivência com a diferença. Equidade, diversidade e inclusão constituem um dos eixos estruturantes, contra um currículo orientado pela lógica da padronização e por estereótipos e preconceitos. O documento afirma que a educação não deve se restringir ao planejamento rígido de conteúdos, mas envolve pensar como e quais habilidades e competências, traduzidas como direitos de aprendizagem, podem contribuir para a formação integral.

O *Currículo Referência* pontua, ainda:

consideramos que algumas questões-chave ainda precisam ser respondidas, tais como: o que é diversidade para os educadores de Minas Gerais? O que significa diversidade no Brasil e em Minas Gerais? Como o conceito de diversidade está imbricado no conceito de inclusão? Quais são as possíveis implicações da definição do conceito de diversidade sobre o currículo? Como incluir os desiguais? Quais estratégias de acesso e permanência devem ser conduzidas? Como gerar trajetórias escolares individuais sem gerar desigualdade? Não há uma única resposta para cada uma dessas questões. Importante que ao final deste documento, você, educador, carregue consigo tais perguntas e reflexões e, construa, coletivamente, as respostas para as mesmas, compreendendo que este texto não finda nas palavras aqui escritas, que o currículo é um processo contínuo de aprendizagem e discussão (SEE, 2019, p. 21).

Ao mesmo tempo em que enunciam uma abertura à construção de significados para “diversidade”, tais perguntas no currículo interpelam o(a) docente sobre suas performances. O “relato de si” de que fala Butler (2015) interpela o sujeito constituindo-o, reivindicando sua coerência, ao mesmo tempo, desafiando-a, quando a pergunta abre a estranhamentos, possibilidades, questionamentos. A performatividade cita, encena, os discursos em torno do corpo, de modo que relatos de si podem dizer/denunciar performatividades. As perguntas presentes nessa citação do *Currículo Referência* interpelam o professor em sua docência, em suas falas, escolhas e gestos de um fazer curricular, nos modos como seu corpo circula (re)fazendo currículos.

Ball (2005) ao chamar também de performatividade o conjunto de técnicas de gestão e desempenho que organiza capacidades em redes de poder, defende que tais técnicas retiram o espaço de constituição do que significa ser professor(a) como prática ético-cultural. Não

queremos aqui afirmar posições estanques que definem, de um lado, professores(as) subordinados, que meramente respondem às exigências por metas e, de outro, professores criativos e críticos. Trata-se, de outro modo, de linhas complexas de provocação de interrupções no que Ball (2005) denuncia como discursos “auto-evidentes” dominantes.

Han (2018) diz que a emoção é “performativa”. O ser humano passou a ser designado como uma criatura sensível mais do que racional, entretanto, ignora-se “que a conjuntura das emoções é uma consequência do processo econômico” (p. 59), o que se efetua, por exemplo, por uma confusão conceitual - emoção, sensação, sentimento, afeto, são usados sem diferenciações de suas temporalidades e formas de expressão (Han, 2018). Parece haver uma zona de “liberdade” no modo como os documentos apresentam as normativas, entretanto com a exigência de resultados incompatíveis com a construção de respostas provisórias, coletivas, atentas ao imprevisível da educação, uma vez que tal “liberdade” está a serviço de uma “empreendedorização” das emoções e, nesse processo, “a política é escrita no corpo, e produz posições específicas dos sujeitos” (Ball, Maguire & Braun, 2016, p. 13).

Segundo Han (2018), o “capitalismo da emoção” explora exatamente o caráter dinâmico, situado e performativo da emoção, que é empregada por uma lógica neoliberal como “matéria-prima” para maior produtividade e desempenho em nome de “liberdade”, instaurando uma “ditadura da emoção”, uma vez que essa configura uma forma eficiente de controle psicopolítico das subjetividades. O socioemocional presente nos currículos reposiciona o sujeito da educação, de modo coerente com os preceitos capitalistas neoliberais, articulando-se de diferentes modos de acordo com as especificidades contextuais de cada território de significação das políticas, em atravessamentos constitutivos com o nível macropolítico de produção das mesmas, por exemplo em torno dos significados de família.

Sobre os modos de relatar a si, feitos em/por relações de poder, Butler (2015) afirma que “a ação ética não é totalmente determinada nem radicalmente livre. Sua luta ou dilema primário devem ser produzidos por um mundo, mesmo que tenhamos de produzi-lo de alguma maneira” (p. 18). Lembramos aqui do que Ball (2005) pontua acerca das tecnologias, inscritas nos currículos, de produção de subjetividades pautadas em produtividade, competição e eficiência: não são determinantes das relações, mas capacitam especificamente, restringindo modos de agir. Competências gerais estruturam a Base e orientam currículos, de modo que pode definir capacidades/incapacidades legitimadoras de produção de presenças/ausências das diferenças.

Se talvez tenhamos de produzir mundo de alguma maneira (Butler, 2015) quais as possibilidades de produção, entremeio à complexidade opressão-resistência, sendo sobretudo

a educação lugar de imaginação e criação de (outros) mundos possíveis? E quais as possibilidades da psicologia no contexto educacional se constituir como um “pensar junto” e, ao mesmo tempo, se pensar enquanto produtora de mundo? Nos processos formativos, o outro, diferente, “irrompe e interrompe como alteridade”, sem competência ou pretensão de explicações tranquilizadoras (Ribetto, 2011). Abre-se ao movimento entre saber/não saber (Suy, 2022) e do afetar(-se) como uma ética (hooks, 2000/2021).

Foucault (1984/2004) apresenta o “cuidado de si” como ética, prática refletida da liberdade, que tem a possibilidade de afirmar o poder de outros modos. Trata-se de um desdobramento e deslocamento das formas como o sujeito se define nos jogos de verdade, nos discursos científicos, problematizando a liberdade, que é política (Foucault, (1984/2004). As maneiras de afetar e ser afetado, portanto de enunciar o que é “socioemocional”, construindo sentidos para a educação e as políticas, implicam uma escolha ética, na qual o corpo está em questão. A psicologia em interface com a educação participa dessa construção de sentidos, que são políticos.

5.4 (Re)conhecer

No último caso - *Todos somos, em certa medida, outros* -, intuo o silêncio imediato, o rápido suicídio, a etérea velocidade com que dizemos algo para não dizer nada ou para rapidamente banalizá-lo (...) e os textos e as leis e o currículo que se reproduzem e produzem até o esgotamento, enquanto fazemos que o corpo do outro espere imóvel; e as reformas que se vendem, mas que sobretudo se compram, enquanto o massacre do outro continua. Carlos Skliar, *Pedagogia improvável da diferença: E se o outro não estivesse aí*, 2003, p. 25 (grifos do autor)

Não quero a boa razão das coisas.
Quero o feitiço das palavras
Manoel de Barros, *Biografia do orvalho*, 2010, p. 370

A família e seu lugar nas relações de poder, logo nos discursos que a constituem, operam tensionamentos na relação que se fez entre os objetivos desta pesquisa e a demanda da escola. Patto (1992), tecendo considerações sobre a relação família-escola, apresenta que a “teoria da carência cultural” - que explica o fracasso escolar como decorrente de um meio culturalmente “pobre” - progressivamente se tornou “teoria da diferença cultural”, na qual as famílias das chamadas “minorias raciais” compõem uma cultura muito diferente da classe média, portanto, diferente dos programas escolares, o que define a dificuldade no “desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar”

(p. 109). Provas “empíricas” e “científicas”, com participação da psicologia, atestariam a inferioridade de estudantes pobres e não-brancos, logo, a superioridade dos “normais”, estatuto adquirido graças àqueles(as) classificados como seu contraponto “anormal” (Patto, 1992). Esse processo de inferiorização é também discutido por Grosfoguel (2016) na forma de racismo/sexismo epistêmico e sua relação com os genocídios e epistemicídios historicamente perpetrados. A justificação do fracasso escolar pela “diferença cultural” legitima a definição de conhecimentos válidos, de um lado, ou passíveis de apagamento, de outro, em uma relação entre família, escola, diferença e produção de conhecimento.

A família aparece/desaparece de diferentes modos nos imbricamentos entre discursos da instituição escolar, desta pesquisa e de diferentes contextos nos quais, assim como a educação, a família está em disputa, de modo que não é sem contextualização e historicidade o lugar central dela no discurso desta escola - a família é também contexto de produção/(re)significação das políticas, e operadora de significações nos modos de interpretar políticas curriculares. Alguns pontos compõem esses atravessamentos: 1) família apresentada como uma estrutura que dificulta o trabalho da escola; 2) família enquanto conteúdo das demandas que recaem aos professores e motivo da necessidade de acolhê-los; em meio a elas, os(as) professores(as) se indignam com os ataques que eles próprios têm sofrido, de modo que as demandas e os ataques constituem de modo contraditório a “identidade” do(a) professor(a); 3) a vulnerabilidade das famílias se associa à vulnerabilidade da escola: a instituição denuncia que não há políticas destinadas às escolas de periferia (presenças/ausências da família e de políticas públicas na escola); 4) a família está presente também no discurso do *Movimento Escola sem Partido*, a partir de uma relação entre família, moral e função da escola; 5) pautamos uma outra função social da escola, constituída pela diferença, o que implica ressignificar conceitos normatizantes de “família”, e visibilizar famílias, na sua pluralidade de configurações.

Essas “misturas” entre família, relação ensino-aprendizagem, desempenho, demandas aos professores, diferença e corpos (inquieta, agitados, machucados, em sofrimento, potencialmente criminosos...) complexificam as demandas feitas também aos psicólogos pela instituição. A demanda “é preciso falar das famílias” posiciona a criação de um “problema”, e a demanda por “soluções”, lógica que a psicologia historicamente reproduz; ao mesmo tempo, questiona a psicologia sobre seu lugar de poder, reivindicando um saber da escola quando diz: nós é que sabemos em que ponto precisamos de vocês.

Complexifica-se, então, o planejamento e as análises-descrições das observações participantes, das cenas-acontecimentos, do Encontro Reflexivo. Se a proposta do Encontro

parte do movimento de reflexão enquanto recusa do esquecimento (Szymanski & Szymanski, 2014), corpo e memória estão em questão. Contraria-se, assim, o que Lugones (2014) identifica como a colonização da memória, portanto das noções de si e das relações intersubjetivas e com o mundo, justificadas pela promessa de transformação civilizatória. Dussel (2016) argui que, assim, as culturas são interpretadas como inúteis e insignificantes, o que se constitui pela tensão entre desumanização, colonialidade do ser, e criação, “ser-sendo” (Lugones, 2014). Um Encontro Reflexivo no âmbito da psicologia escolar e educacional faz refletir, portanto, o lugar desse saber na atualização da colonização, logo, no apagamento de memórias, e na desconsideração da multiplicidade que constitui as relações de apagamento/resistência/existência. De quais corpos e de quais famílias estão/estamos falando? Quais reterritorializações têm sido feitas e são possíveis? Como isso se articula aos “rótulos” construídos/destruídos na/pela escola?

No dia de realização do Encontro Reflexivo, no contexto de finalização do ano letivo, a correria dos professores imperava na escola, misturada com a quietude do espaço, no qual circulavam poucos(as) estudantes, que faziam suas últimas atividades. O processo de marcar o dia do grupo foi atravessado por esse tempo, diversas vezes precisou ser desmarcado diante de compromissos da escola, reunião para tratar problemas no preenchimento dos diários, eleição de diretores e vices, aplicação de provas de estudos independentes³¹. O funcionário, de alto cargo administrativo na escola, com quem eu conversava para definição do dia do encontro, transferiu a conversa a outra funcionária, que, segundo ele, poderia melhor me ajudar nesse processo. O tempo e sua administração escapava a quem se demandava saber exatamente do tempo. Quando enfim marcado o dia, a funcionária me adverte para chegar em determinado horário no qual poderia encontrar maior número de professores.

O recorte inicial da pesquisa, que definia a realização do grupo com professores do 8º ano, se desfez desde o processo de oferta-demanda até a circulação pela escola nas observações participantes, a descentralização da BNCC nesse percurso e a pluralidade de formas e espaços em que as ausências/presenças se expressavam. Solicitamos que a escola mandasse um convite-texto, confeccionado em parceria com a estudante de Iniciação Científica, Natália, para o grupo de *Whatsapp* dos professores, convidando-os ao encontro reflexivo, que continha escrito o texto disparador de reflexões. Ao chegar na hora marcada, fui encaminhada à sala de

³¹ Práticas que compõem a estrutura curricular, mas são desenvolvidas em atividades independentes das disciplinas responsáveis pela integralização curricular, podendo configurar como recuperação de nota no final do ano letivo, enquanto oportunidade de aprendizagem, quando as estratégias pedagógicas anteriores não tiverem sido suficientes para a continuidade do(a) aluno(a) em seu percurso escolar, segundo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Resolução n. 4.692, de 29 de dezembro de 2021.

professores, onde se encontrava apenas uma docente, que até então eu não conhecia, Lurdes. Ela me convidou para sentar e aguardar, provavelmente alguns(as) professores(as) chegariam, e me disse da “correria” de finalização dos diários. Depois que me apresentei, ela contou que a pandemia lhe fez muito mal, entrando em um quadro depressivo (não por acaso ela toca nesse aspecto de sua “história de vida”, falava a uma pesquisadora-psicóloga, o que envolve demandas, expectativas, efeitos); também me mostrou fotos e vídeos de homenagem que uma das turmas lhe fez, na qual ganhou um buquê de bombons, “disso que eu sentia falta”.

Alguns professores foram chegando na sala, a maioria eu não conhecia, o que desloca, mais uma vez, os planejamentos da pesquisa. Conversavam sobre os diários, a correria, e se haveria merenda para eles, reclamam da reunião no próximo sábado, exclamam que não aguentam mais; alguns(as) pontuam que é melhor trabalhar em casa, já que agora a tarefa consiste em preencher burocracias no computador, outros(as) insistem que é melhor permanecer na escola, pois em casa há distrações; “aqui a *internet* nem funciona”, demarcam, “perto da secretaria o sinal é melhor”. Todos falavam ao mesmo tempo, e a sala aos poucos ficava pequena para o movimento dos que chegavam e saíam apressadamente, para as risadas e angústias compartilhadas.

Elena tirou da sua bolsa um pacote de rosquinhas a ser dividido com os(as) demais professores(as), “não temos Fundeb, mas temos rosquinha!”. Paula sai brevemente da sala e retorna, da cozinha da escola, com bolo e café. Convidam para que eu me junte a eles. Na medida em que terminavam, Lurdes pede silêncio e me apresenta, passando a palavra a mim. Apresento-me também e explico “o que estou fazendo ali”, pergunta que ouvi diversas vezes, por diferentes atores/atrizes escolares. A sensação de estar falando/não falando da pesquisa me toma novamente. Faço parte das presenças/ausências, e me pergunto quais as implicações éticas de ocupar esse lugar.

Exponho a proposta do encontro e que trouxe um texto, mas digo que vejo a “correria” e que poderíamos pensar em outro tempo/forma/jeito/saídas. Integro-me ao tempo/espço e sua correria (eu mesma me encontro tomada por ela em relação à pesquisa), ao mesmo tempo em que me desculpo pela minha presença. Estou “dentro e fora” da sala de professores, assim como da escola e esses lugares parecem confusos e difíceis de manejar. Por que teriam tempo para “reflexões”, se os tempos escolares da burocracia e dos currículos são outros? Simultaneamente, também integro burocracias e tempos acadêmicos, a proposta de reflexão se dá no âmbito de um mestrado. Refletir não cabe em uma lógica de “utilidades”; refletimos com o corpo, esse que, produzido como dócil e utilizável (Foucault, 1977/1999) estranha pausas, reflexões. Refletir coloca o corpo como memória, o que é resistência política ou afirmação de

existência, pois recusa a imposição de silenciamento, fazer encontros coloca a crítica enquanto movimento de transformação (Mahmood, 2006), anunciando a possibilidade de rupturas, fissuras, rompimentos com o mundo e conosco, segundo palavras de Larrosa (1998/2017) em uma “pedagogia profana”.

José pontua, enquanto arruma um lugar para se sentar e termina seu café: “dá tempo sim... pode falar!”. Os(as) demais concordam. Em meio aos copos de café na sala de professores, entrego o texto, escolhido por mim, a fim de levantar possíveis questões sobre encontros na educação, memórias e esquecimentos e as marcas no corpo que a escola (re)faz. Desse modo é que propus falar de sexualidade e as diferenças na escola. Um aluno procura José, que sai e retorna da sala algumas vezes. Outros(as) professores(as) também saíram e não retornaram, uma delas me encontra no final do grupo e pede desculpas por ter se ausentado pois precisava aplicar prova. Alguns(mas) chegam durante o encontro e se integram.

Em meio à correria, demonstraram-se atentos, indignavam-se com as histórias de vida e as marcas, que trouxeram também como rótulos, compartilharam experiências. Quando conto na orientação de pesquisa sobre essa cena, Renato, também mestrando, pontua: me lembra o “caos” que os(as) professores(as) reclamam sobre os(as) alunos(as) na sala de aula e as formas que esses(a) prestam atenção mesmo em meio ao caos - ou através mesmo do caos. José pontua que as exigências que vêm de fora da escola, criando políticas educacionais, querem nos impor essa “falta de tempo”. É ele quem diz, também, no final do encontro, que os professores(as) precisam “disso aqui”, tempo para “trocar ideia”.

O tempo do encontro foi atravessado pelo que Han (2015) denuncia como uma “atenção multitarefa” associada à temporalidade enquanto técnica e uma “hiperatenção” que rapidamente muda de foco entre diversas atividades, impedindo movimentos que contrariem o previsto/prescrito, fazendo imperar o cansaço. Por outro lado, o tempo do encontro recusava, ao mesmo tempo a correria, exigiu uma pausa coletiva e dedicação a ela, denunciando a impossibilidade dos imperativos de desempenho e produtividade tomarem toda e qualquer forma de expressão que constrói o que é ser professor e ressignifica inclusive burocracias e currículos. Lourdes sentia falta dos encontros e presenças, José reivindica tempo para trocas, “viver” a escola pode ser de outros modos e em outros tempos, que subvertam o cansaço, ainda que constituído também por ele. “Falar” essas questões é o que as constitui e as torna possível.

“A gente passa muito tempo com nossas professoras e professores” (Suy, 2022). Assim começa o texto disparador do encontro. Diz de muitas possibilidades de “tempo”. A escolha desse texto aborda tempo, memória, saber/não saber, existência, desejo, assim pensamos em refletir o corpo e as “diversidades”. A autora – que é autora, professora, aluna, psicóloga,

mulher, e outras coisas - afirma que gosta de “recolher os ditos” de seus alunos(as) acerca do que ficou de lembrança das aulas (Suy, 2022) - e pode ser o mais inusitado, surpreendente, “inútil” - são efeitos de encontros, que marcam a impossibilidade de conhecimentos e relações de ensino-aprendizagem óbvias e neutras. O(a) professor(a) transmite algo daquilo que sabe, e principalmente, do que não sabe, e esse processo pode “mudar uma vida” (Suy, 2022).

Sem naturalizar esses percursos desconsiderando os limites de transformação diante dos imperativos de um mundo neoliberal, “mudar uma vida” pode se articular às demandas dos(as) docentes sobre os modos de acolher, e da responsabilidade da escola, enquanto rede de proteção, sua função de assegurar a transmissão do conhecimento que é histórico, político, social, cultural e coletivo, e dos incômodos frente a impotência em “mudar vidas”. “Como acolhê-los?”, “como chegar aos alunos?”, e “quem vai nos acolher?”, “precisamos de alguém que segure nossa mão” são colocações que dizem das marcas que a educação faz.

Os ataques cometidos contra os(as) professores(as) compõem relações de poder e são justificados por discursos que alarmam a população em torno dos “perigos” de determinadas formas de educar, que inclusive são classificadas como ameaças à família. Tais acusações se dão em uma moralização de relações de ensino e aprendizagem (Cara, 2019). Ao mesmo tempo, a instituição aponta uma ameaça da escola pela família, que não é devidamente estruturada e não comparece. Processos moralizantes classificam também a instituição família.

Algo não é esquecível e marca a existência (Suy, 2022), de modo que Lurdes pontua que os “rótulos” atravessados por preconceitos sobre os alunos fazem marcas em suas histórias. Trata-se de rótulos criados, legitimados, institucionalizados e reproduzidos cotidianamente. A professora diz que “pecou” ao reforçar/criar rótulos. Pergunto sobre as ressignificações que ela mesma já havia apontado. Se o preconceito estrutura a prática não o faz de modo linear, óbvio ou sem efeitos. A trajetória de construção da Base e seu texto homologado, constituídos de apagamentos de gênero e sexualidade e que, ao mesmo tempo, apresentam as habilidades socioemocionais de modo central, em um processo de falar/calar o corpo, se dão em meio a projetos de lei referentes ao Escola sem Partido, aos ataques a docentes e às escolas e a um conservadorismo político associado a perspectivas de neoliberalização e mercantilização da educação, bem como às discussões e à aprovação da Lei 13.935 (2019).

Se o corpo é calado e falado simultaneamente, por relações de poder específicas, produzindo modos de se colocar no mundo (Foucault, 1984), legitimadas por políticas educacionais e currículos, não é sem efeitos e intencionalidades a presença de psicólogas(os) nas escolas, também legitimada em relações de poder. José associa, em sua fala, a Base com a obrigatoriedade da psicologia na escola, como se incluídas em uma coisa só, o que nos faz

refletir acerca do lugar que a psicologia é suposta a ocupar e assume ou não em uma curricularização das relações, e os diferentes significados que esse processo pode ter.

A noção de currículo também está em questão, assim como o posicionamento da Psicologia em relação às políticas educacionais, aqui sobretudo no que se refere aos modos de expressão das corporeidades. A imbricação de políticas, muitas vezes conflitantes entre si, com consequências imprevistas e inesperadas, como apontado por Ball, Maguire e Braun (2016), é manifestada na fala de José, ao mesmo tempo em que demonstra um distanciamento dos(as) professores(as) em relação a ambas, mas demandas quanto a elas. Os autores citados se valem da teoria da atuação (*policy enactment*) para dizer, assim, dessas variedades nas maneiras de interpretar e materializar as políticas (Ball, Maguire e Braun, 2016).

No processo de atuá-las, as identidades de professor(a) e de psicóloga(o) são constituídas também e diferentemente pelo modo como são interpelados(as) pelos(as) estudantes. Segundo Larrosa (1998/2017), a infância, e aqui acrescentamos a adolescência, pode ser abordada “não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela (...) nos coloca em questão” ao indagar as estruturas que forjamos para nos protegemos de suas presenças incômodas, reduzindo o que elas (infâncias e adolescências) tem de inquietantes e ameaçadoras. As reflexões que se fizeram no encontro colocaram em suspensão modos de olhar e sentir o outro e a si mesmo. Segundo Rolnik (1993), aquilo que em nós se produz das incessantes conexões que vamos fazendo, constitui marcas, que reverberam onde encontram ressonância, produzindo novas diferenças; e, a cada encontro, “mais uma vez nos vemos convocados a criar um corpo para a existencialização desta diferença” (p. 3).

Felipe chegou no meio do encontro, correndo e carregando papéis e bolsas, sentou e logo parecia prestar muita atenção. Completou a fala de José acerca do tempo para “trocar ideias” e da pontuação de que “querem” nos impor essa correria: “Estamos nos reconhecendo, reconhecendo a escola”, disse ele, sobre esse tempo de pressa, exigências por desempenho, rótulos e suas ressignificações, pandemia, instabilidade política, volta às aulas após período remoto. (Re)conhecer pode dizer de um processo de conhecimento - a educação é sempre movimento; há, também, reconhecer no sentido de rever o que está dado, conhecer de novo, revendo pre-conceitos, sempre como criação; ou reconhecer, ainda, na direção de entender, enxergar, ouvir, sentir, ter orgulho, “se dar conta” do que passou despercebido, ser marcado pelo imprevisível. Nas palavras de Skliar (2003), “para falar de mudanças na educação é necessário, primeiro, um profundo silêncio, uma longa espera, uma estética não tão pulcra, uma

ética mais desalinhada, deixar-se vibrar pelo outro mais do que pretender multiculturalizá-lo” (p. 20).

6 Considerações finais

Nesta pesquisa-intervenção, assumimos o Encontro Reflexivo como intervenção; como construção de vivências; como “resposta” possível, provisória, uma aposta à demanda da instituição, lida a partir de suas intersecções com os objetivos da pesquisa; como devolutiva das observações participantes e da intervenção na Reunião de Módulo; como expressão coletiva permeada de relações de poder. Próximo ao momento do Encontro houve também conversas com a direção com a estudante de psicologia Natália, a fim de apresentarmos sua proposta de Iniciação Científica, que aborda a intersectorialidade saúde e educação a partir dos modos de trabalhar (ou não) questões relativas à educação sexual nesta escola (Santos, Tondin & Andrade, 2022). Entendemos essa conversa como mais uma parte do processo de devolutiva realizada para a direção: na escola, se diz que não há espaço para esse assunto, mas insistimos nele de diferentes modos e atentos(as) também às intersecções com o tema família levantado pela direção no acordo de trabalho, mas presente em diferentes espaços e com variados posicionamentos nos discursos que circulam na escola.

Assim, a instituição nos recebeu mais uma vez (agora para a Iniciação Científica, em realização), ponderando as dificuldades em torno do tema, mas abertos à nossa presença. Parecem recusar, assim, a ausência das relações possíveis entre universidade, comunidade e educação básica, o que se vê também a partir do grande número de projetos da universidade realizados nesta escola, parcerias que complexificam, ainda mais, as demandas e ofertas, as relações de força, a relação saber-poder, a responsabilidade da instituição e das demais instituições que nela se inserem, a habitando e a constituindo.

Associam-se, também, “devolutivas” processuais, que acompanhavam as observações participantes. O “perigo” do tema das sexualidades retornava e se contradizia com sua presença - o que justamente constituía o “perigo” - relacionada às queixas de brigas e competições entre as meninas, aos adolescentes pais e mães e as exigências redobradas a eles(as), ao corpo inquieto, às orientações dos membros técnicos da escola aos(às) estudantes quanto a importância do uso de camisinha, aos namoros, às amizades, as relações entre docentes e discentes, dos docentes entre si e dos funcionários em geral, aos modos de se vestir, à nomeação de transtornos e às demandas por diagnósticos, às piadas racistas, machistas, LGBTQIA+fóbicas, aos comandos para sentar e não correr, aos projetos que tematizam

relações étnico-raciais, às histórias de vida, às urgências por pausas e acolhimentos, às presenças/ausências da família.

Se tomarmos afeto como o que marca o corpo (Rolnik, 1993), constrói movimentações, que desestabilizam certezas e modos de produzir conhecimentos estáveis e universais, assumimos de outros modos e lugares o que é inscrito como “socioemocional”. Afetar(-se), portanto, como um se deixar passar pela diferença (Ribetto, 2011), pelo o que é naturalizado como desprezível, imperceptível, previsível. Formação, assim, é abordada como experiência e desde a experiência e não como experimento (Ribetto, 2011), colocando em questão a escola enquanto “laboratório”, e questionando nossas implicações. Formação é feita de encontros e de afetações, o que permite, com Ribetto (2011), apostar “em outra forma de entender o estar juntos em educação” (p. 117), atenta aos pequenos gestos que contrastam com as grandes façanhas educacionais em nome da “qualidade da educação”. Esta reproduz exigências de desempenho, desarticuladas de tempos de encontros, e barra temas “perigosos”, a favor de consensos e afetos bem adaptados.

Marcas continuam se fazendo em nosso corpo, estão vivas; existindo, convocam à criação, que produz novas diferenças (Rolnik, 1993). Desse modo, recusa prescrições e a definição de capacidades/incapacidades. Na revisão de literatura aqui realizada, Silva e Rosa (2020) trazem contradições nos efeitos das habilidades e competências no que diz respeito à função social da escola com fundamentações distintas: funcionam como modo de captura das subjetividades em detrimento da formação e sua dialética com as produções coletivas e históricas e, simultaneamente, responsabilizam a educação escolar no reconhecimento das emoções como produções históricas e parte do processo formativo. Ao mesmo tempo, nas andanças pela escola, o social, a emoção e suas intersecções apareciam, zombando da dicotomia razão-emoção, bem como das tentativas de modificá-la em currículos mais abertos e plurais. O modo como o socioemocional aparece cotidianamente nas relações já subverte as dicotomias e denunciam um outro fazer curricular - e uma outra psicologia em seus diálogos (im)possíveis com a educação, de modo que se perguntamos sobre as implicações das presenças/ausências da diversidade sexual para a atuação de psicólogas(os), as respostas possíveis e provisórias passam necessariamente pelo “implicar-se”, que é histórico, político e feito de corporeidades, é produtor de relações de poder em atravessamentos/transversalizações entre produção de conhecimento, produção de diferença e de subjetividades, nas quais o “afetar(-se)” está em disputa.

A escola sempre falou de alguma forma das emoções - ainda que para invisibilizá-las - elas irrompem no dia a dia -, e o texto da Base parece apresentá-las quase como algo “inédito”.

As retraduições das políticas pela escola envolvem inevitavelmente o “socioemocional”, mas de outros lugares. A contradição que se faz, nesta escola, entre: “não há espaços para esses temas perigosos”, e “precisamos de espaço para troca de ideias”, reafirma, desestabiliza, refaz, (des)alinha as “linhas abissais” de que fala Santos (2009), que designam os inexistentes e perigosos ao “outro lado da linha”.

As exigências contemporâneas de “enfrentamento” do caos, se associam aos imperativos de ordem, ao mesmo tempo em que visam conjurar o pavor que o caos mobiliza (Rolnik, 1999). Cenas na educação denunciam o caos, buscam eliminá-lo ou subvertem as tentativas para tal: o caos da sala de aula e da sala de professores; os diagnósticos de TOD, como parte das histórias de vida e sua produção associada à criminalização e à violência; os discursos do Escola sem Partido e o termo “ideologia de gênero” operados pela via do assombro e do alerta ao perigo de determinados usos da “diferença”; o socioemocional como habilidade e competência que controlaria o caos; a fala de Paula que identifica que a função da psicologia na escola é a de fornecer diagnósticos dos(as) estudantes aos(às) professores(as) para que estes(as) se preparem diante das diferenças que assombram e podem ser motivo de preconceitos ou afetos diante dos quais se instaura uma impotência.

As cenas foram aqui (re)construídas com o olhar para os contextos de produção das políticas educacionais e as dimensões contextuais da prática, e colocam em perspectiva e questão aquilo que, estruturalmente, é produzido como o que não cabe, o que deve ser invisibilizado. As cenas “encenadas” nesta pesquisa se tratam de recortes. O Encontro Reflexivo foi composto por um número pequeno de professores(as) diante do contingente de profissionais que atuam na escola; as observações em sala de aula ocorreram no 8º ano integral, não abarcando outras turmas; não foram realizados diálogos com a Assistente Social da escola, entre outros pontos que limitam este trabalho e apontam para a importância de outras pesquisas nesses sentidos.

Falar das cenas teve como objetivo colocar “em cena”: o que é naturalizado como fora de cena - o obscuro (Souza, Miskolci & Deslandes, 2021); os corpos produzidos como ininteligíveis; a diferença como constitutiva da produção de conhecimento; os processos de produção de políticas dos quais se nega as ressignificações/retraduições que as constituem (mas que são continuamente (re)encenadas); as memórias (in)existentes; as performances que denunciam o gênero como produção dissimuladas em naturalizações; o lugar que ocupamos enquanto pesquisadores da América Latina e do Ocidente, tendo como ferramentas tanto produções construídas como hegemônicas, quanto produções decoloniais; os acontecimentos enquanto produzidos em relações de poder, como o que faz entrever/sentir as singularidades,

historicamente situadas (Foucault, 1994/2006). As cenas irrompem e nos convocam acerca de nossas implicações, interrogando a psicologia em interface com a educação. Elas apresentam o caos como construção possível de mundo e “existencialização das diferenças”, segundo o termo de Rolnik (1993).

Diante da fala de Paula, que associa os diagnósticos à função da psicologia, José se refere à recente obrigatoriedade da presença da psicologia na educação básica pública como parte do que é previsto na BNCC, entretanto o texto do documento não aborda essa questão. A Lei 13.935 (2019) foi promulgada em 2019 e a Base do Ensino Fundamental em 2017. Tal associação entre a Lei e a BNCC, realizada por José, nos faz pensar o movimento de interpretação de uma política constituído também pela intersecção entre diferentes políticas, produzidas em variados contextos, mas com pontos de encontros e dissonâncias e atravessadas por relações de poder, manifestando a disputa da/na/pela educação. Além disso, essa associação direta entre Psicologia e BNCC pode ser reflexo da centralidade das habilidades socioemocionais no documento e as demandas que recaem à psicologia como a profissão capacitada a abordar tal tema na escola, o que, por sua vez, têm impactos, ainda, nos modos de enunciar a formação de professores e “até onde vai” sua atuação, bem como a formação de psicólogos voltados para área escolar e educacional, no âmbito das universidades públicas e privadas e na venda de cursos de especialização e “manuais” de atuação.

Se partimos da Base e das habilidades socioemocionais diante das demandas dirigidas à psicologia e dos discursos que circulam na *internet* e no meio acadêmico, ao chegar e habitar a escola onde se (re)construiu a pesquisa, a política foi ressignificada a tal ponto, por nós também, enquanto psicólogas(os) e pesquisadoras(es), que outras cenas assumiram a centralidade, ainda que constituídas também pela BNCC e sobretudo construídas por nosso olhar de quem a leu, partiu dela e precisava rever caminhos. Nesse processo, foi se construindo a relação entre as cenas, a partir dos modos como o corpo se coloca no mundo e das atuações da política; os contextos, olhar movido pelos afetos que nos causou o Ciclo de Políticas; os conceitos, enquanto operadores no caos; e a teoria, essa falada por nós em angústias diante dos diálogos impossíveis, porque conflitantes no que diz respeito ao modo como historicamente tais teorias foram legitimadas ou não como científicas. Fomos, então, atingidos pelos conceitos de “teorização combinada” (Ball, Maguire & Braun, 2016) e de “diálogos transversais” (Dussel, 2016), e as possibilidades de construção de encontros entre autores(as), não sem riscos e incoerências.

A Psicologia Escolar e Educacional aparece como historicamente necessária ao nosso referencial, e, aos poucos, mais que isso, fomos percebendo na fundamentação dela própria

reflexões acerca da produção de conhecimento e as relações de poder em jogo na designação de saberes brancos e europeus como legítimos em detrimento de todo “outro” saber inferiorizado, impactando a noção de “aluno-problema” e diversidade na escola. Partimos então desses pontos, para em limites e possibilidades, aproximações e rupturas, nos encontrar com a Teoria Decolonial e a metodologia interseccional, em diálogos feitos de incertezas e caos. Pontuamos, assim, que a crítica exercida pela PEE se voltou também sobre os marcadores de raça, gênero, sexualidade, classe e outros produzidos como desiguais, assim como se debruçou sobre perspectivas decoloniais e pós-coloniais e buscamos nos voltar, nesta pesquisa, para esse movimento, a partir da interseccionalidade enquanto olhar metodológico. Ao mesmo tempo, e, por isso mesmo, foi preciso e urgente que nos encontrássemos com outros referenciais nesse campo, além da PEE, e a partir dela, mas nos distanciando também, afirmando outros lugares de produção de conhecimento.

Tais pontos nos fazem questionar se a Psicologia, que se vê às voltas com seu “preparo” para responder à recente Lei, quer construir o papel da(o) psicóloga(o) na escola a partir, principalmente, da BNCC, desconsiderando, mais uma vez, as relações que constroem seu território, de modo a se enredar na trama psicologizante que prevê falar/atuar a escola sem escutar-vivenciando suas ressignificações.

Ao atentar para um tempo de “reconhecimento”, Felipe diz como que de um intervalo, um processo, onde as certezas estão suspensas, como um limbo, um momento de confusão, caos, e também construção - talvez seja justamente esse o lugar da educação e da escola: um (re)conhecer(-se) que é situado e histórico, travessia, fronteira, o que (re)situa a Psicologia e suas intencionalidades na interface com a Educação e com as presenças/ausência das diferenças.

Referências

- Abramowicz, A., & Tebet, G. G. C. de (2017). Educação infantil: um balanço a partir do campo das diferenças. *Pro-posições*, 28, 182-203. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0114>
- AduspSSind (2018, 23 de abril). *Debate – Formação de professores: a quem serve a Base Nacional Comum Curricular?* [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/36Fk7Qk>
- Aguiar, M. A. da S; Dourado, L. F. (2018). Apresentação. In: M. A. D. S. Aguiar & L. F. Dourado (Org.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* (pp. 23-27). Recife: ANPAE. <https://bit.ly/3JTHLao>
- Almeida, A. (2016, 23 de maio). Evasão escolar entre travestis é bem maior. *Flacso Brasil*. <https://bit.ly/3xivkzy>
- Almeida, M. D. L. P. de, & Tello, C. (2013). Consolidando o campo da investigação em política educacional. In: M. D. L. P de Almeida & C. Tello (Orgs.), *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (Introdução, pp. 9-24). Campinas: Mercado de Letras.
- Almeida, S. M. de, Jaehn, L., & Vasconcellos, M. (2018). Precisamos falar de gênero: por uma educação democrática. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 1503-1517. <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.nesp2.set2018.11657>
- Altmann, H., Ayoub, E., Garcia, E. F., Rico, E. R., & Polydoro, S. A. J. (2018). Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. *Revista Estudos Feministas*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144074>
- Andrade, M. C. P. de, & Gawryszewski, B. (2018). Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. *EccoS–Revista Científica*, (47), 105-125. <https://doi.org/10.5585/eccos.n47.10716>
- Andrade, A. C., & Tondin, C. F. (2018). A temática das violências e preconceitos na Base Nacional Comum Curricular. Anais do XVI Congresso de Produção Científica e Acadêmica/ XXV Seminário de Iniciação Científica – SIC. Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ. <https://bit.ly/3iRzQ1b>

Anjos, C. I. dos, Silva, S., & Silva, C. N. de O. (2019). Políticas, formação docente e práticas pedagógicas: reflexões acerca de uma Educação Infantil inclusiva. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 641-655. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12196>

Anzaldúa, G. (2005). La conciencia de la mestiza: rumo a uma nova consciência. *Revista estudos feministas*, 13(3), 704-719. <https://doi.org/10.1590/s0104-026x2005000300015>

Associação Brasileira de Currículo (ABdC). Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências Públicas sobre a BNCC/2017. <https://bit.ly/3NDa1jI>

Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação [Anped] (2018). *Nota Anped/A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para debate*. Anped. <https://bit.ly/3JZzly8>

Arroyo, M. (2020, julho, 15). Escola é muito mais que escola [Live]. Youtube. LBS Advogados. <http://bit.ly/3EZZ0pR>

Arroyo, M. G. (2010). Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1381-1416. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000400017>

Arroyo, M. (2011). Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, 27(1), 83-94. <https://bit.ly/3tT6FkF>

Assis, S. de (2019). Diáspora africana e a memória congadeira em São João del-Rei: “a Congada vem mesmo da raça negra”. *Sacrilegens*, 16(1), 275-300. <https://doi.org/10.34019/2237-6151.2019.v16.28839>

Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Open University.

Ball, S. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, 35(126), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 10-32. <https://bit.ly/388LZg5>

- Ball, S. J. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional/ Entrevistado por J. Mainardes, & M. I. Marcondes. *Educação & Sociedade*, 30(106), 303-318. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000100015>
- Ball, S. J. (2010a). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, 35(2), 37-55. <https://bit.ly/3uDOy1y>
- Ball, S. J. (2010b). Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. *Espaço do Currículo*, 3(1), 485-498. <https://bit.ly/36AWE2Z>
- Ball, S. J. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 7(1), 33-52. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>
- Ball, S. J. (2015). Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. *Olh@res*, 3(2), 161-171. <https://bit.ly/3YpAhSN>
- Ball, S. J. (2016). Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional/ Entrevistado por M. Avelar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (24), 1-18. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Ball, J. S.; Maguire, M.; Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas*. Editora UEPG.
- Barbosa, L. U., Viçosa, C. S. C. L., & Folmer, V. (2019). A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 11(10), 1-10. <https://doi.org/10.25248/reas.e772.2019>
- Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R., & da Silva Mello, A. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, 23(1), 159-170. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.65259>
- Battaini, V., & Sorrentino, M. (2020). Educação ambiental local e global: políticas públicas e participação social em Fernando de Noronha, (36), 49-61. https://doi.org/10.7179/psri_2020.36.03
- Barros, M. de (2008). *Memórias Inventadas*. Companhia das Letras.
- Barros, M. de (2010). Biografia do Orvalho. In M. de Barros, *Poesia Completa*. Leya.
- Barros, M. de (2010). O livro de Bernardo. In M. de Barros, *Poesia Completa*. Leya.

Bassi, A. C., & Morais, C. C. (2017). “Vestir de anjo”: moralidade e práticas educativas em São João del-rei (1930-1946). *Educação em Revista*, 33, 1-29. <https://doi.org/10.1590/0102-4698162965>

Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (2017). *Reforming education and changing schools: Case studies in policy sociology*. Routledge. (Trabalho original publicado em 1992)

Brandenburg, C., da Silva Maciel, J. C., Baron, M. V., da Costa, B. E. P., & Santana, J. R. (2021). Opinião de diretores quanto a influência da covid-19 no aspecto sócio-emocional-afetivo da comunidade escolar. *Holos*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12086>

Brito, E. P. P. E., Santos, A., & Matos, M. (2020). Pode um currículo aquilombar-se? *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 429-443. <https://doi.org/10.1590/198053146924>

Britzman, D. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo. In G. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 83-112). Autêntica.

Butler, J. (1990/2018). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Butler, J. (2000). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2. ed; pp. 151-167). Belo Horizonte: Autêntica.

Butler, J. (2015). *Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética*. (R. Bettoni, Trad.). Autêntica.

Cândido, R. M., & Lourenço, A. da S. (2018). Entre a moral, a ciência e a doutrina: os discursos educacionais e a profissão docente. *Cadernos de História da Educação*, 17(2), 531. <https://doi.org/10.14393/che-v17n2-2018-15>

Caon, P. M. (2020). Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 10(2), 1-19. <https://doi.org/10.1590/2237-266095565>

Capeli Andrade, R., Walckoff, S., & Szymanski, L. (2011). A prática do encontro reflexivo: diálogo e reflexão. In *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en*

Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
<https://bit.ly/3SPzzNq>

Cara, D. (2019). Contra a barbárie, o direito à educação. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 25-31). Boitempo.

Carlotto, M. C. (2019). Guerra em campo aberto: as disputas pela mudança estrutural do espaço intelectual brasileiro. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 121-126). Boitempo.

Carneiro, M. C. M. (2017). *Currículo para bebês no contexto da creche: concepções, práticas e participação das crianças*. [Mestrado, Universidade Federal do Ceará].
<https://bit.ly/3NC3A0s>

Carneiro, S. (2019). Vivendo ou aprendendo... a “ideologia da aprendizagem”. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 41-46). Boitempo.

Carvajal, J. P. (2020). Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In H. B. de Hollanda (Org.), *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais* (pp. 195-204). Bazar do tempo.

Carvalho, L. (2017, 7 de abril). Incluir ‘orientação sexual’ foi erro porque termo está implícito na base curricular, diz presidente do Inep. *G1 Educação*. <http://glo.bo/3JZehaT>

Carvalho, F. A. de, & Polizel, A. L. (2018). O escola sem partido e o discurso sobre uma suposta "ideologia de gênero". *Revista Inter Ação*, 43(2), 600-614.
<https://doi.org/10.5216/ia.v43i2.48954>

Carvalho, J., & Lourenço, S. (2018). O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Pro-Posições*, 29(2), 235-258. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>

Cassal, L. C. B., Garcia A. M., & Bicalho, P. P. G. (2011). Psicologia e o dispositivo da sexualidade: biopolítica, identidades e processos de criminalização. *Psico*, 42(4), 465-473.
<https://bit.ly/3wXWZYg>

Castro, J. de (1957). *Geografia da fome*. Brasiliense.

- Chimieski, T. G., & Quadrado, R. P. (2019). Analisando narrativas sobre a utilização do livro “Os 15 anos de Mariana” em uma escola municipal do Rio Grande, RS. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 77-93. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.8784>
- Conselho Federal de Psicologia [CFP] (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação Básica* (2ª ed.). CFP. <https://bit.ly/3uN7B9L>
- Conselho Federal de Psicologia, & Conselho Federal de Serviço Social (2020). *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de Educação Básica: orientações para regulamentação da Lei*. <https://bit.ly/3uLmhWI>
- Conterno, S. D. F. R., & Stelle, C. A. C. S. (2021). Concepção de saúde incorporada pela Base Nacional Comum Curricular Brasileira. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 16(2), 312-327. <https://doi.org/10.14483/23464712.16135>
- Correia, M. (2019, 18 de setembro). Projetos de lei tentam censurar danças nas escolas em vários estados do país. *Marcozero*. <https://bit.ly/3DweKiC>
- Costa, A. R., Kuhn, R., & da Silva Ilha, F. R. (2019). O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis. *Movimento*, 25 (e25083), 1-14. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.93493>
- Creswell, J. W. (2007) *Projeto de Pesquisa. Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (Trad. Luciana de Oliveira da Rocha; 2. Ed.). Artmed.
- Decotelli, K. M., Bohrer, L. C. T., Bicalho, P. P. G. de. (2013). A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder: notas sobre clínica e política. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 446-459. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932013000200014>
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1980/2000). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (Vol. 1)*. (Tradução Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa). Editora 34.
- Díaz-Benítez, M; & Mattos, A. (2019). Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas. In Siqueira, I. R. de; Magalhães, B.; Caldas, M.; Matos, F., (Orgs), *Metodologia e Relações Internacionais: Debates Contemporâneos* (pp. 67-94, v. II, Cap. 3).
- Dicio (2019, setembro). Ressoar. In Dicionário Online de Português. <https://bit.ly/3rkdNVR>

Digiovanni, A. M. P., & de Souza, M. P. R. (2014). Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, 13(24), 47-60. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777>

Dussel, E. (2016). Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 51-73. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016000100004>

Elias, M. D. C. (2017). A atualidade da proposta pedagógica de Célestin Freinet. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 612-619. <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n.esp.1.2017.9666>

Emicida (2013). *Papel, Caneta, Coração* [Música]. Laboratório Fantasma.

Escola sem partido (2019). Programa Escola sem Partido. <https://bit.ly/3Dw63VI>

Evaristo, C. (2017). Eu-Mulher. In C. Evaristo, *Poemas de recordação e outros movimentos*. Nandyala. (Trabalho original publicado em 2008).

Faria, H. [@ginecologiafeminista]. (2020, 9 de maio). O aparelho genital explica o sexo tanto quanto a estrutura do ouvido explica a música. <https://bit.ly/3DM4YsH>

Fórum Brasileiro de Segurança Pública (2021). *Anuário brasileiro de segurança pública 2021*. Ano 15. <https://bit.ly/3xoh48v>

Foucault, M. (1997). *A História da Loucura da Idade Clássica* (5. ed.). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1961).

Foucault, M. (1999) *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (M. T. de C. Albuquerque; J. A. G. Albuquerque, Trad.; 13. ed.). Graal. (Trabalho original publicado em 1977)

Foucault, M. (1984). *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Graal

Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. Foucault. *Ditos e escritos V* (E. Monteiro, & I. A. D. Barbosa, Trad., M. B. da Mota, Org.). (Trabalho original publicado em 1984).

Foucault, M. (1981). *Microfísica do poder* (2. ed.). Graal. (Trabalho original publicado em 1979)

Foucault, M. (2009). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1969)

Foucault, M. (2006). Mesa redonda em 20 de maio de 1978. In M. Foucault, *Ditos e escritos: vol IV Estratégia poder-saber* (2. ed.). (Trabalho original publicado em 1994)

Foucault, M. (2000). *Doença mental e psicologia* (L. R. Shalders, Trad.; 6. ed). Edições Tempo Brasileiro Ltda. (Trabalho original publicado em 1954)

Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* (S. T. Muchail, Trad.; 8. ed). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1966)

Foucault, M. (2014). *Vigiar e Punir* (P. E. Duarte, Trad.). Edições 70. (Trabalho original publicado em 1975)

França, F. F., Costa, M. L. F., & dos Santos, R. O. (2019). As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas: possibilidades de luta e resistência. *ETD-Educação Temática Digital*, 21(3), 645-661. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8654687>

Freire, P. (2018). 'Ideologia de gênero' e a política de educação no Brasil: exclusão e manipulação de um discurso heteronormativo. *Ex aequo*, (37), 33-46. <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.37.03>

G1 Zona da Mata (2015, 24 de junho). Lei de Educação que gerou polêmica em São João del Rei é sancionada. *G1 Zona da Mata - MG*. <http://glo.bo/3uD1qow>

Gallo, S. (2003). Deleuze e a Filosofia. In S. Gallo. *Deleuze & a educação* (Parte 1). Autêntica.

Gama, C. N., & Duarte, N. (2017). Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(62), 521-530. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0922>

- Gama, R. C., & Anastácio, Z. (2019). Educação sexual e legitimidade do professor de ensino básico: Um estudo comparativo entre Brasil e Portugal. *Revista Infad de Psicologia*, 2(2), 45-55. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v2.1737>
- Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa com ciências sociais e humanas* (Série Pesquisa, 10). Liber Livro Editora.
- Gesser, M., Oltramari, L. C., Cord, D., & Nuernberg, A. H. (2012). Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 229-236. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572012000200005>
- Giaretta, P. F. (2021). A produção de conhecimento sobre a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: levantamento de teses, dissertações e artigos. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 6 (e2118101), 1-38. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.6.18101.003>
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6 ed). Editora Atlas SA.
- Giroux, H. A & Figueiredo, G. O. (2020, 4 de agosto). Uma crítica ao racismo, ao conservadorismo e às pedagogias de reprodução na educação. *Le Mond Diplomatique Brasil*. <https://bit.ly/3iRUMFI>
- Gomes, N. L. (2009). Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In B. de S. Santos; M. P. Menezes (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (Capítulo 12, p. 419-441). Almedina.
- Gonçalves, A. M., & Deitos, R. A. (2020a). Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. *Revista Inter Ação*, 45(2), 420-434. <https://doi.org/10.5216/ia.v45i2.63822>
- Gonçalves, A. M., & Deitos, R. A. (2020b). Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Aspectos teóricos e ideológicos. *EccoS–Revista Científica*, 52(e10678), 1-19. <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.10678>
- Gonzalez, L (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs*, 223-244. <https://bit.ly/3LuzcmG>

- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>
- Grupo Gay da Bahia; & Aliança Nacional LGBTI+ (2022). *Mortes violentas de LGBT+ no Brasil: relatório 2021*. Editora Grupo Gay da Bahia. <https://bit.ly/3zAueSP>
- Guattari, F. (1992). *Caosomose. Um novo paradigma estético* (A. L. de Oliveira; L. C. Leão, Trad.). Ed. 34.
- Han, B. C. (2015). *Sociedade do cansaço* (E. P. Giachini, Trad.). Editora Vozes.
- Han, B. C. (2018). *Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas do poder* (M. Liesen, Trad.). Editora Ayiné.
- Holanda, R. R., Lavor Filho, T. L. D., Chaves, I. T., Melo, I. R. D. C., & Ribeiro, A. A. (2021). Educação em tempos de COVID-19: a emergência do EAD nos processos escolares da rede básica de educação. *Holos*, 27(3), 1-15. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.11767>
- Hooks, B. (2021). *Tudo sobre o amor: novas perspectivas* (S. Borges, Trad.). Elefante Editora. (Trabalho original publicado em 2000).
- Hooks, B. (2000). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (2 ed, pp. 113-124). Autêntica.
- Hüning, S. M., & Guareschi, N. M. de F. (2011). Michel Foucault, Bruno Latour e algumas linhas de fuga na produção de conhecimentos. *Ciências Sociais Unisinos*, 47(1), 64-71. <https://doi.org/10.4013/csu.2011.47.1.07>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2020). Panorama São João del-Rei. IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/sao-joao-del-rei/panorama>
- Junqueira, R. D. (2019). A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 135-140). Boitempo.
- Krawczyk, N., & Zan D. (2021, 11 de agosto). Os professores gritam socorro e o governo resiliência. *Universidade à esquerda Coluna Nora Krawczyk*. <https://bit.ly/35wpeLU>

Laclau, E., & Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical* (J. A. Burity, J. de Paula Jr, A. Amaral, Trad.). Intermeios.

Larrosa, J. (2004). A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade*, 29(1), 27-43. <https://bit.ly/386xTfd>

Larrosa, J. (2017). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas* (A. Veiga-Neto, Trad.). Autêntica. (Trabalho original publicado em 1998).

Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República. <https://bit.ly/3NLbdkY>

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. <https://bit.ly/378HnWS>

Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. <https://bit.ly/3u13asL>

Lemos, F. C. S. (2007). Crianças e adolescentes entre a norma e a lei: uma análise foucaultiana. [Doutorado, Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista]. <https://bit.ly/3IXggew>

Lemos, G. A. R., & Macedo, E. (2019). A incalibrável competência socioemocional. *Linhas Críticas*, 25 (e24582), 57-73. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.24582>

Lifschitz, J. A. (2020). Pandemia: Qual biopolítica? In C. Santos, & R. Santos (Orgs.). *Pandemias e pandemônio no Brasil* (pp. 77-89). Tirant lo Blanch. <https://bit.ly/3J5iYPc>

Lima, M. D. F. T., Sobreira, M. D. P., & de Olinda, S. R. (2019). A Base Nacional Comum Curricular: Uma Abordagem sobre Currículo Conhecimento. *ID on line. Revista de psicologia*, 13(48), 230-242. <https://doi.org/10.14295/idonline.v13i48.2273>

Lopes, A. C. (2018). Apostando na produção contextual do currículo. In M. A. Aguiar; L. F. Dourado (Org.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-20124: avaliação e perspectivas* (pp. 23-27). ANPAE. <https://bit.ly/3JTHLao>

Lourau, R. (1993). *René Lourau na UERJ. Análise Institucional e práticas de pesquisa*. Eduerj.

Louro, G. L. (2000). Pedagogias da sexualidade. In G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (2. ed; pp. 7-34). Autêntica.

Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, 22(3), 935-952. <https://doi.org/10.1590/%25x>

Macedo, E. (2017). As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a base nacional curricular comum. *Educação & Sociedade*, 38(139), 507-524. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>

Macedo, E. (2016). Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, 32 (2), 45-68. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153052>

Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de pesquisa*, 42 (147), 716-737. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000300004>

Machado, A. M. (2017). A experiência sensível e a constituição do problema em um trabalho de intervenção. In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 31-47). Blucher. <https://bit.ly/3iRlfmv>

Machado, A., Sayão, Y. (2017). Plantão institucional em tempos difíceis: uma prática psi no campo da educação. In A. M. Machado, A. B. C. Lerner, & P. F. Fonseca (Orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação: A trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* (pp. 159-172). Blucher. <https://bit.ly/3iRlfmv>

Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em psicologia escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(03), 761-773. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>

Mahmood, S. (2006). Teoria feminista, agência e sujeito liberatório: algumas reflexões sobre o revivalismo islâmico no egipto. *Etnográfica*, 10(1), 121-158. <https://journals.openedition.org/etnografica/6431>

Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), 47-69. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302006000100003>

Mainardes, J. (2017). A pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, 33(e173480), 1-25. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173480>

Mainardes, J., & Gandin, L. A. (2013). A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In M. D. L. P de Almeida, & C. Tello (Orgs.), *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional* (Cap 5, pp. 9-24). Mercado de Letras.

Mainardes, J., & Stremel, S. (2015). *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas*. UEPG. <https://bit.ly/3uHZOd3>

Maraschin, Cleci (2003). Psicologia e educação: pontuações temporais. In C. Maraschin, L. B. L. Freitas; D. Carvalho (Org.). *Psicologia e Educação: multiversos sentidos, olhares e experiências* (pp. 233-241). Editora da UFRGS.

Marques, J. B. V., & Freitas, D. D. (2018). Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em Educação. *Pro-Posições*, 29(2), 389-415. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0140>

Mbembe, A. (2016). Necropolítica. *Arte & Ensaios*, 2(32), 123-151. <https://bit.ly/36JyrYc>

Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp 13-77). Casa do Psicólogo.

Meyer, D. E. (2014). Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (Cap. 2, 2. ed., pp. 49-63). Mazza Edições.

Ministério da Educação (2017). *Base Nacional Comum Curricular* (Versão Final). Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. <https://bit.ly/3K3Tx1U>

Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2019). *Currículo Referência de MG*. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. <https://bit.ly/425wRYC>

Ministério da Educação (2021). Manifesto referente ao Edital de Convocação nº 1/2021 Programa Nacional do Livro Didático (CGPLI PNLD 2023) - publicado em 12 de fevereiro de 2021 pelo Ministério da Educação. <https://bit.ly/379uZWt>

Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2004). *Brasil sem Homofobia*. Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. <https://bit.ly/3LCfTrD>

Monteiro, S. A. de S., & Ribeiro, P. R. M. (2019). O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 730-745. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12203>

Mota, L. S. de S., Sá, T. S. de (2019). Projeto de raça e gênero na educação básica: aquilombar-se a partir da escola é (re) significar-se e ser autor/a da própria história. *Revista Encantar*, 1(2), 412-418. <https://bit.ly/41WcVaz>

Mouffe, C. (2013). Quais espaços públicos para práticas de arte crítica? *Arte & Ensaios*, 27, 181-199. <https://bit.ly/3IV3WOa>

Mountian, I. (2017). Reflexões sobre metodologias críticas em pesquisa: interseccionalidade, reflexividade e situacionalidade. *Psicologia Política*, 17(40), 454-469. <https://bit.ly/3NBeK5x>

Nascimento, M. B. (2018). *Beatriz Nascimento, Quilombola e Intelectual: Possibilidade nos dias da destruição*. Filhos da África.

Nascimento, M. L., & Lemos, F. C. S. (2020). A pesquisa-intervenção em psicologia: Os usos do diário de campo. *Barbarói*, 57, 239-253. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i57.14675>

Neitzel, A. de A., Uriarte, M. Z., & Franklin, K. (2020). O museu de ciências como espaço de provocação dos sentidos. *EccoS–Revista Científica*, 53, 1-17. <https://doi.org/10.5585/eccos.n53.16792>

Nomura, B. (2021, 22 de setembro). A escola é para todes. *Agência Pública*. <https://bit.ly/3HmKCIu>

Oliveira, L. S. (2021). O termos “veado/viado” em duas comunidades linguísticas: diferentes sensações de sentido na perspectiva da teoria queer e da semântica cultural. *Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre*. 1(12), 1-6.

Oliveira, N. M. de, & Marinho, S. P. P. (2020). Tecnologias digitais na Educação Infantil: representações sociais de professoras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2094-2114. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.14068>

Otaciano, F. O. C. *Processos de (des)medicalização de um aluno negro de escola pública: diálogos na interface psicologia e educação*. [Dissertação em vias de publicação].

O Teatro Mágico (2011). *Eu não sei na verdade quem eu sou* [Música]. Independente.

O Teatro Mágico (2008). *Sonho de uma flauta* [Música]. Zaluzejo Comercial Ltda.

Oyèwùmí, O. (2004). Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *CODESRIA Gender Series*, 1, 1-8. <https://bit.ly/3kSiwxV>

Oyèwùmí, O. (2016). *Matripotência: Iyá nos conceitos filosóficos e instituições sociopolíticas (yorubas)*. (W. F. do Nascimento, Trad., Cap. 3, pp. 57-92). Palgrave Macmillan.

Paraíso, M. A. (2014). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In D. E. Meyer, & M. A. Paraíso. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (Cap. 1, 2. ed.). Mazza Edições.

Patto, M. H. S. (2000). *Mutações do cativeiro: Escritos de psicologia e política*. Hacker/Edusp.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia:(uma introdução crítica à psicologia escolar)*. TA Queiroz Ed.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. TA Queiroz Ed.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121.

Paulon, S. M. (2005). A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção. *Psicologia & sociedade*, 17(3), 18-25. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000300003>

Prado C. (2014). *Não recomendado* [Música]. Na Moral Produções.

Prado, M. A. M, & Machado, F. V. (2008). Preconceito, invisibilidades e manutenção das hierarquias sociais. In M. A. M. Prado, & F. V. Machado, *Preconceitos contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade* (Cap. 4, pp. 67-82). Cortez.

Primi, R. (2018). Avaliação psicológica no século XXI: De onde viemos e para onde vamos. *Psicologia: ciência e profissão*, 38, 87-97. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000209814>

Queiroz, I. S. de (2015). Norma de gênero e uso de drogas: normalização e diferença na experiência de mulheres [Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://bit.ly/3ubdnma>

Racionais MC's (2002). *A vida é desafio* [Música]. Cosa Nostra

Ramos, G. (1938). *Vidas Secas*. Editora Record.

Ratier, R. (2019). Escola e afetos: um elogio da raiva e da revolta. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 33-39). Boitempo.

Ratto, C. G., Grespan, C. L., & Hadler, O. H. (2017). “Ocupa 1º de maio”: ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. *ETD: Educação Temática Digital*, 19(1), 99-118. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i1.8647733>

Resolução CFP n. 001 de 22 de março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Conselho Federal de Psicologia. <https://bit.ly/3uI9mou>

Resolução CFP n. 1, de 29 de janeiro de 2018. Estabelece normas de atuação para as psicólogas e os psicólogos em relação às pessoas transexuais e travestis. Conselho Federal de Psicologia. <https://bit.ly/3rhWZ1J>

Resolução CFP n. 8, de 7 de julho de 2020. Estabelece normas de exercício profissional da psicologia em relação às violências de gênero. Conselho Federal de Psicologia. <https://bit.ly/3uOPRuD>

Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação. <https://bit.ly/3K5uLhI>

Resolução SEE nº 4.692, de 29 dezembro de 2021. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Secretaria de Estado de Educação. <https://bit.ly/3JlJGXf>

Ribeiro, D. (2017). *O que é: Lugar de Fala* (Coleção Feminismos Plurais). Letramento.

Ribetto, A. (2011). Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. *Reflexão e ação*, 19(2), 109-119 <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2068>

Rolnik, S. (1993). Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. *Cadernos de subjetividade*, 1(2), 241-251. <https://bit.ly/3K3I9UG>

Rolnik, S. (1999). Novas figuras do caos mutações da subjetividade contemporânea. In L. Santaella, J. Albuquerque (Orgs.), *Caos e Ordem na Filosofia e nas Ciências* (pp. 206-221). Face e Fapesp. <https://bit.ly/3JlIt3r>

Rocha, M. (2008). Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 477-484. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722008000300008>

Rocha, M. L. D., & Aguiar, K. F. D. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: ciência e profissão*, 23(4), 64-73. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010>

Rosa, A. F. da, Reis, N. M., Vieira, M. D. C. S., Folle, A., & de Azevedo Guimarães, A. C. (2018). The practice of dance as extracurricular activity is related to higher motivation and physical activity level in students. *Motricidade*, 14(2-3), 3-10. <https://doi.org/10.6063/motricidade.12287>

Rossi, A., & Passos, E. (2014). Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. *Revista Epos*, 5(1), 156-181. <https://bit.ly/3JZxpWr>

Rother, E. T. (2007). Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 5-6. <https://doi.org/10.1590/s0103-21002007000200001>

Santos, A. R. dos, Ramalho, M. L., & Nozu, W. C. S. (2021). Políticas e gestão da educação básica em contextos iberoamericanos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 1029-1038. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15113>

Santos, B. de S. (2009). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. de S. Santos; M. P. Menezes (Orgs.). *Epistemologias do Sul* (Capítulo 1, p. 23-73). Almedina.

Santos, C. R. dos, Melo, E. S. N. do, & Morais, E. M. de (2021). Base nacional: Uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC. *Revista Diálogo Educacional*, 21(70), 1241-1269. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.070.ds11>

Santos, N. V. dos; Tondin, C. F.; Andrade, A. C. (2022). *Educação sexual em uma escola pública: interface entre saúde e educação* [Projeto de iniciação científica submetido ao Edital 003/2022 não publicado]. Universidade Federal de São João del-Rei.

Santos, R. B. dos, & Zambenedetti, G. (2019). Compreendo o processo de medicalização contemporânea no contexto da saúde mental. *Salud & Sociedad*, 10(1), 22-37. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2019.0001.00002>

Sawaia, B. B. (2015). A apropriação/transformação do estado atual da prática e da formação em psicologia: contra a miséria da psicologia. *Psicologia USP*. 26(1), 125-128. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564R20140002>

Sawaia, B. B. (2017). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Editora Vozes Limitada. (Trabalho original publicado em 2001).

Schucman, Lia Vainer. (2012) *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:* Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. [Doutorado]. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. <https://bit.ly/3JsCjxf>

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71-99. <https://bit.ly/3qWdos9>

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (2007). *Caderno de Gênero e Diversidade Sexual na Escola: Reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Ministério da Educação. <https://bit.ly/36Q9NoS>

Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Orientação sexual*. Ministério da Educação e do Desporto. <https://bit.ly/3u3ojm6>

Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental. Temas Transversais*. Ministério da Educação e do Desporto. <https://bit.ly/3qXTXiF>

Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (2004). *Plano Nacional de Políticas para as Mulheres*. Presidência da República. <https://bit.ly/3uRFTbI>

Secretaria Legislativa do Congresso Nacional. (2019). *Veto n. 37/2019*. Congresso Nacional. <https://bit.ly/35uVXaG>

Sebastian-Heredero, E., & Anache, A. A. (2020). A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(1), 1018-1037. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13514>

Silva, C. R. da (2019). Teorização em educação sexual a partir da grounded theory. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(2), 1427-1440. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12609>

Silva, L. C. da, Silva, F. D. A., & Faleiro, W. (2019). Educação infantil e educação especial: entre as fronteiras do favor e do direito de todos às condições de cidadania. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1) 702-716. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12200>

Silva, C. S. F. da, Brancaleoni, A. P. L., & de Oliveira, R. R. (2019). Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero:(des) caracterizações. *Revista Ibero-americana de estudos em educação*, 14(2), 1538-1555. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12051>

Silva, M. L. da, Freitas, J. A. de (2020). A Base Nacional Comum Curricular e a arte neoliberal de governar a educação no Brasil. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.18224/educ.v23i1.8097>

Silva, M. M. da (2018). *A formação de competências socioemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora* [Doutorado, Universidade Estadual Paulista]. <https://bit.ly/3NDxVM9>

Silva, C. R. da, & Rosa, J. M. (2020). A educação escolar, dinâmica de formação do caráter e a concretização do processo de formação dos valores pessoais. *Interação em Psicologia*, 24(3), 385-395. <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v24i3.73094>

Silva, T. T. da (2000). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. da Silva (Org. e Trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Vozes.

Silva, T. T. da (2016). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.

Silva, S. M. C. D., Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. D. (2017). Documento da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional como subsídio à consulta pública da Base Nacional Comum Curricular-inclusão da disciplina Psicologia no Ensino Médio. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(2), 347-353. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0212000>

Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí* (G. Lessa, Trad.). DP&A editora.

Souza, E. R de, Miskolci, R., Deslandes, K. (2021, 6 de outubro). *OBSCENO: diálogos sobre estéticas e (re)existências / Mesa 1 A bolha identitária: a subalternidade como empreendedorismo neoliberal* [Webnário]. UFOP Cultura. <https://bit.ly/3DsCS5r>

Sousa, M. de (2018). Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 3, 1-22. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.016>

Sousa, A. de, Filho (2009). A política do conceito: subversiva ou conservadora? - Crítica à essencialização do conceito de orientação sexual. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, 3(04), 59-77. <https://bit.ly/3u0P3nh>

Souza, J. R. T. L. de (2016). *As percepções de educadores da educação não formal sobre parcerias com profissionais da psicologia* [Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. PUC-SP. <http://bit.ly/41KDGyp>

Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar*. UFMG.

Suy, A. [@ana_suy]. (2022, 15 de outubro). *A gente passa muito tempo com nossas professoras e professores...* [Publicação]. Instagram. <https://bit.ly/3JCIVZZ>

Szymanski, H. Szymanski, L. (2014). Encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 19(1), 9-22. <https://bit.ly/3EZ7Ior>

Tello, C. (2015). O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo (H. S. Jung, Trad.). *Revista de Ciências Humanas – Educação*, 16(26), 140-158. <https://bit.ly/3LB5w7C>

Tello, C., & Mainardes, J. (2015). Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, 10(1), 153-178. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>

Tondin, C. F., Barbosa, D. R., Araújo, E. P., Silva, M. C., Souza, S. M. B., Magalhães, D. D. H., Andrade, A. C., & Otaciano, F. de C. O. (2022). Controvérsias sobre ensino remoto em escolas no isolamento social: um estudo dos posicionamentos de entidades da educação e psicologia. *Estudos De Psicologia (Natal)*, 26(4), 412–423. <http://bit.ly/3ZzX0gm>

Traspadini, R. (2020, 15 de março). Dependência, superexploração e neoconservadorismo na América Latina. *Le Mond Diplomatique Brasil*. <https://bit.ly/3J4VbPs>

Universidade Federal de São João del-Rei (2020). CEPSJ Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Unidades Educacionais de São João del-Rei. UFSJ. <https://bit.ly/3qUud6S>

Uriarte, M. Z., & Zdradek, A. C. S. (2021). Mediação cultural: construção de sentidos ético-estéticos na educação não-formal. *ETD-Educação Temática Digital*, 23(1), 117-134. <https://doi.org/10.20396/etd.v23i1.8655678>

Vasconcelos, J. M. de (1968). *Meu pé de laranja lima*. Edições Melhoramentos.

Veloso, L. H. N. (2020). Cenas de interpelação e/ou cenas de dissenso: uma fabulação dialógica entre a política de Judith Butler, Jacques Rancière e a luta antimanicomial. In Cardoso, J. F., Almeida, G., Campos, D. (Orgs.), *Políticas do sensível: corpos e marcadores da diferença na comunicação* (pp. 21-45, Cap. 1). <https://bit.ly/3mA1rJk>

Vercelli, L. D. C. A., & Negrão, T. P. A. (2019). Um olhar sobre o período de adaptação de crianças pequenas a um centro de educação infantil e o uso de objetos transicionais. *EccoS–Revista Científica*, 50, 13320. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n50.13320>

Vieira, J. S., & Feijó, J. R. O. de (2018). A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. *Educação Unisinos*, 22(1), 35-43. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.14855>

Vitta, F. C. F. de, Mouro, M. M., & Sgavioli, A. J. R. (2019). Atraso no desenvolvimento e inclusão: a opinião de profissionais do berçário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(1), 826-841. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.1.12209>

Zaidan, J.; Galvão, A. C. (2020). COVID-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In C. Santos, & R. Santos (Orgs.). *Pandemias e pandemônio no Brasil* (pp. 262-275). Tirant lo Blanch. <https://bit.ly/3J5iYPc>

Zanolla, T., Ramos, F. B., & Bohm, V. (2020). O encontro da criança com o livro didático: representações da infância. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 3511090. <https://doi.org/10.14244/198271993511>

Anexos

Anexo I

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR COLABORADOR

Eu _____, pesquisador(a) responsável pela pesquisa intitulada _____, **comprometo-me a:**

- observar e cumprir as normas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012 em todas as fases da pesquisa;
- desenvolver o projeto de pesquisa conforme apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos das unidades educacionais da UFSJ, localizadas em São João del-Rei - CEPSJ;
- resguardar a privacidade e o sigilo dos dados que serão obtidos no desenvolvimento do projeto de pesquisa;
- utilizar os dados obtidos no desenvolvimento do projeto de pesquisa somente para fins da pesquisa;
- elaborar relatórios parciais e final do projeto de pesquisa apresentado e aprovado pelo CEPSJ, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais;

São João del-Rei, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do pesquisador colaborador

Anexo II

TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR PRINCIPAL

Eu _____, pesquisador(a) responsável pela
pesquisa intitulada _____,
comprometo-me a:

- observar e cumprir as normas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde - CNS 466/2012 em todas as fases da pesquisa;
- desenvolver o projeto de pesquisa conforme apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos das unidades educacionais da UFSJ, localizadas em São João del-Rei - CEPSJ;
- resguardar a privacidade e o sigilo dos dados que serão obtidos no desenvolvimento do projeto de pesquisa;
- utilizar os dados obtidos no desenvolvimento do projeto de pesquisa somente para fins da pesquisa;
- elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parciais e final do projeto de pesquisa apresentado e aprovado pelo CEPSJ, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais;
- apresentar dados solicitados pelo CEPSJ ou pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CONEP a qualquer momento;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- retornar os benefícios resultantes da pesquisa aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- apresentar no orçamento previsão de ressarcimento de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação e compensação material nos casos ressalvados no item II.10 da Resolução do CNS 466/12;
- suspender a pesquisa imediatamente ao perceber algum risco ou dano, previsto ou não no termo de consentimento livre e esclarecido, decorrente à mesma, a qualquer um dos participantes da pesquisa e comunicar ao CEPSJ.

São João del-Rei, ____ de _____ de 20____ .

Assinatura do pesquisador colaborador

Anexo III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) _____

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Psicologia em interface com a educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola”, desenvolvida por Celso Francisco Tondin e Aline Campolina Andrade, Universidade Federal de São João del-Rei.

Sobre o objetivo geral

Identificar e analisar as possíveis implicações das presenças/ausências de gênero e orientação sexual, no cenário de implementação da BNCC, para a prática do psicólogo(a) na escola

Por que o participante está sendo convidado (critério de inclusão)

O convite a sua participação se deve ao fato de você ocupar o cargo de docente do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Iago Pimentel.

A sua participação é voluntária, isto é, ela **não é obrigatória**, possuindo plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas no grupo.

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar das(dos) pesquisadoras(es) informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste documento.

Identificação do participante ao longo da pesquisa

No presente projeto, você será identificado(a) por números e/ou pseudônimos, a fim de preservar sua identidade.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em dispor das aulas e/ou projetos que ministra para a observação participante das(dos) pesquisadoras(es); compor grupo focal, junto a outros docentes, com discussão de determinado tópico proposto pelas(os) pesquisadoras(es) relativo à temática do estudo.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

Estima-se a realização de cinco encontros, de aproximadamente 90 minutos, mas com abertura para possíveis retomadas e/ou interrupções de acordo com a demanda e disponibilidade dos participantes e da instituição. Poderá ser interrompido a qualquer momento por solicitação do(a) participante.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

As informações levantadas no grupo serão registradas em diários de campo, armazenados em arquivos físicos e/ou digitais, assim como os resultados, mas somente terão acesso às mesmas a(s) pesquisadora(s) e seu orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/SJ.

Explicitar benefícios diretos (individuais ou coletivos) ou indiretos aos participantes da pesquisa

Como benefício aos participantes, a pesquisa oferece a possibilidade de gerar conhecimento acerca de questões, dúvidas, incômodos, percepções, demandas e desejos do grupo de docentes, relativo à temática da pesquisa, podendo constituir efeitos na atuação enquanto profissional da educação, bem como mobilizar outros processos de discussão acerca da diversidade na escola, ampliando os espaços e encontros possíveis de debate, reflexão e acolhimento.

Previsão de riscos ou desconfortos e procedimentos para minimizá-los

Os desconfortos para os participantes da pesquisa são a mobilização de memórias e dúvidas que possam causar incômodo, constrangimento e/ou sensibilização, que serão ao máximo mediados pelas(os) pesquisadoras(es) a fim de minimizar mobilizações não elaboradas no/pelo grupo em contato com questões sensíveis, tendo em vista o compromisso com a dignidade dos participantes. Dessa forma, as intervenções e cuidados de minimização dos possíveis desconfortos que surgirem podem envolver, de acordo com o caso, com as demandas e com as situações de vulnerabilidade: a adequação dos procedimentos da pesquisa (por exemplo, modificação do local, reorganização do grupo, como número de participantes, duração, estrutura); o encerramento da pesquisa, o que será contatado ao sistema CEP/CONEP; o direito do participante à assistência e à busca por indenização; a disponibilização de atendimento psicológico gratuito caso seja solicitado pelo participante diante de algum dano

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Os resultados gerais poderão ser divulgados em palestras dirigidas ao público participante, artigos científicos e na dissertação/tese. Os resultados de forma individual serão repassados aos participantes e/ou seus responsáveis estando a equipe de pesquisadores à disposição para eventuais esclarecimentos.

Uso da Imagem

Serão feitas algumas imagens durante a realização dos procedimentos neste estudo e poderão fazer parte dos dados para estudo ou divulgadas em periódicos e reuniões científicas.

Considerações finais:

Não haverá nenhum custo pela sua participação neste estudo. As despesas da pesquisa serão de responsabilidade das(dos) pesquisadoras(es), sendo uma delas bolsista de mestrado da UFSJ. Por favor, sinta-se à vontade para fazer qualquer pergunta sobre este estudo ou sobre os direitos da criança como participante o estudo. Se outras perguntas surgirem mais tarde, poderás entrar em contato com os pesquisadores.

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da CEPSJ. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade”.

Tel e Fax - (0XX) 32- 3379- 5598

e-mail: cepsj@ufsj.edu.br

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74, Bairro, Dom Bosco, São João del-Rei, Minas Gerais, cep: 36301-160, Campus Dom Bosco

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep): Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879 e-mail: conep@saude.gov.br

Contato com o pesquisador a responsável: Celso Francisco Tondin

Email: celsotondin@ufsj.edu.br **Telefone:** (32) 98809-5943

Contato com o pesquisador colaborador: Aline Campolina Andrade

Email: aline.linecampolina@ufsj.aluno.edu.br **Telefone:** (33) 98811-4585

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação e/ou de minha criança na pesquisa e concordo em participar. Declaro que este documento foi elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada (s).

São João del-Rei, _____ de _____ de _____.

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Anexo IV

DECLARAÇÃO

Eu _____, na qualidade de responsável pela _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada _____ a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador _____; e **DECLARO** que conheço os objetivos e procedimentos da pesquisa descrita acima e que a instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das unidades educacionais da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, localizadas em São João del-Rei – CEPSJ.

São João Del-Rei, _____ de _____ de 20__.

Assinatura

(carimbo da Instituição ou descrição do cargo do responsável pela Instituição ocupa)

Anexo V

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DE DADOS E/OU PRONTUÁRIOS

Título do Projeto: Psicologia em interface com a educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola

Os pesquisadores abaixo comprometem-se a garantir e preservar as informações dos prontuários e/ou da base de dados do Serviço de Arquivos da(s) _____, garantindo a confidencialidade dos participantes. Concordam, igualmente que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto acima descrito. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima.

Nome dos pesquisadores

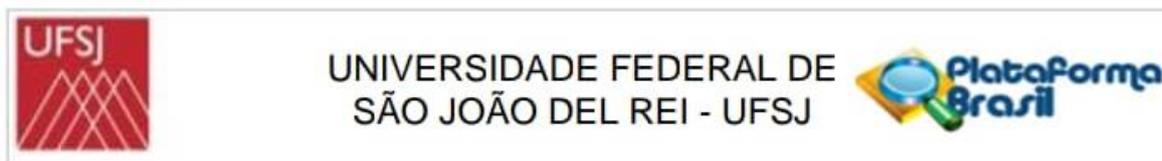
Assinatura

1- Celso Francisco Tondin

2- Aline Campolina Andrade

São João del-Rei, 02/07/2022.

Anexo VI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Psicologia em interface com a educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola

Pesquisador: Celso Francisco Tondin

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 60357122.5.0000.5151

Instituição Proponente: Universidade Federal de São João Del Rei-UFSJ/MG

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.622.022

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas do Projeto intitulado Psicologia em interface com a educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola, CAAE: 60357122.5.0000.5151, submetido a este comitê.

Segundo o pesquisador responsável "INSERIR O RESUMO E O DESENHO DO ESTUDO"

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o(a) pesquisador(a) responsável o objetivo principal do estudo será: "Identificar e analisar as possíveis implicações das presenças/ausências de gênero e orientação sexual, no cenário de implementação da BNCC, para a prática do psicólogo(a) na escola."

Além disso, de forma secundária o mesmo buscará: "Descrever e analisar as presenças/ausências das temáticas gênero e orientação sexual nos documentos produzidos pelas escolas. Descrever e analisar as presenças/ausências dessas temáticas nos discursos de atores e atrizes da Educação. Investigar de que modo esses discursos se articulam com a noção de competências socioemocionais prevista na BNCC. Versar sobre possibilidades de atuação de psicólogos(os) quanto à temática da diversidade sexual"

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco

Bairro: Fábricas

CEP: 36.307-352

UF: MG

Município: SAO JOAO DEL REI

Telefone: (32)3379-5598

E-mail: cepsj@ufs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.622.022

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos e/ou desconfortos, bem como, suas respectivas formas de amenização o(a) pesquisador(a) responsável descreve que:

"Os riscos para os participantes da pesquisa são a mobilização de memórias e dúvidas que possam causar incômodo, constrangimento e/ou sensibilização, que serão ao máximo mediados pelas(os) pesquisadoras(es) a fim de minimizar mobilizações não elaboradas no/pelo grupo em contato com questões sensíveis."

Já quanto aos benefícios: "Como benefício aos participantes, a pesquisa oferece a possibilidade de gerar conhecimento acerca de questões, dúvidas, incômodos, percepções, demandas e desejos do grupo de docentes, relativo à temática da pesquisa, podendo constituir efeitos na atuação enquanto profissional da educação, bem como mobilizar outros processos de discussão acerca da diversidade na escola, ampliando os espaços e encontros possíveis de debate, reflexão e acolhimento."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Segundo a pesquisadora principal, conforme no relato do resumo exposto na Plataforma Brasil: " A escola como lugar de fronteira, porque habitada pelas diferenças, compõe a relação opressão-resistência, de modo que a produção de conhecimento e o falar/calar a diversidade sexual se dão por múltiplos usos políticos. No processo de atuação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública educacional que orienta os currículos da educação básica, o corpo é, simultaneamente, apagado, com as ausências da temática no texto do documento, e exigido, por meio dos conceitos de competências e habilidades socioemocionais. Nesse contexto em que subjetividades são contornadas por normas sexuais e performances "empreendedoras", ambas reguladas pela associação entre educação e mercado, o saber psi aparece de diferentes formas, compondo as disputas em torno da educação e da significação de diferenças/diversidades e desigualdades nas políticas educacionais, o que se complexifica com a Lei n. 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Entendendo gênero e orientação sexual como conceitos sociais, históricos e políticos, que constroem formas de se relacionar, e considerando as intersecções entre categorias sociais como gênero, raça, classe e sexualidade, discutimos aqui a indissociabilidade entre produção de conhecimento e diferença e a interface psicologia e educação em uma conjuntura na qual a afetividade é vinculada à produtividade neoliberal. Fundamenta-se na Psicologia Escolar e

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco

Bairro: Fábricas

CEP: 36.307-352

UF: MG

Município: SAO JOAO DEL REI

Telefone: (32)3379-5598

E-mail: cepsj@ufs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.622.022

Educacional de perspectiva crítica em diálogos com elaborações de Foucault e com a Psicologia Decolonial como ferramentas epistemológicas de ressignificação da crítica e de reflexividade da ciência. Objetiva-se, assim, nesta pesquisa, identificar e analisar, no cenário de implementação da BNCC, as possíveis implicações das presenças/ausências de gênero e orientação sexual para a prática do psicólogo(a) na escola. Trata-se metodologicamente de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que analisa e descreve relações como modo de abordar a produção da diferença, tomando a experiência como prática social e assumindo a pesquisa intervenção enquanto procedimento que considera os processos de institucionalização e as implicações do(a) pesquisador(a). Os instrumentos de produção envolvem pesquisa documental da BNCC e de materiais apresentados pela escola em resposta a essa política; observação participante, assumindo o pesquisador como parte daquilo que observa; diários de campo como escrita de textualidades e memórias múltiplas; e grupo focal com docentes do 8º ano do ensino fundamental, no qual a sexualidade é representada na BNCC, mas restrita ao biológico, desconsiderando sua significação política, os direitos humanos e os processos de produção de desigualdades. O procedimento de análise é proposto a partir da Abordagem do Ciclo de Políticas, "epistemologia" que acompanha os contextos de construção das políticas educacionais e as relações de poder em questão. Professoras(es) constroem significados sobre educação, (re)fazendo práticas e currículos, estes em sua possibilidade de construtores coletivos de diferença. Nessa conjuntura, questionar quais políticas a psicologia legítima e é chamada a legitimar envolve desdobramentos epistemológicos e políticos na construção da interface psicologia e educação e suas implicações com a diversidade sexual."

Já quanto aos critérios de inclusão e exclusão, o(a) pesquisador(a) adota: " INSERIR CRITÉRIOS DE INCLUSÃO." e; " INSERIR CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO"

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após minuciosa análise referente aos preceitos éticos aprovados em resoluções, normativas e cartas circulares do Conselho Nacional de Pesquisa, este CEP é favorável à aprovação do projeto

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco

Bairro: Fábricas

CEP: 36.307-352

UF: MG

Município: SAO JOAO DEL REI

Telefone: (32)3379-5598

E-mail: cepsj@ufs.edu.br



Continuação do Parecer: 5.622.022

intitulado "Psicologia em interface com a educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola" para sua devida execução.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto de pesquisa Psicologia em interface com a educação e as presenças/ausências da diversidade sexual na escola e documentações apresentadas estão em consonância com os princípios éticos em pesquisa envolvendo seres humanos nos termos da Resolução 466/2012; 510/2016 e Norma operacional 001/2013. Somos, portanto, de parecer favorável a sua APROVAÇÃO. Informamos que relatórios parcial e final da pesquisa devem ser notificados por meio da Plataforma Brasil e, os resultados obtidos, informados aos participantes da pesquisa, publicados e/ou encaminhados às instituições colaboradoras, aos órgãos e entidades representantes da sociedade.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1949562.pdf	31/08/2022 09:38:37		Aceito
Outros	CartaResposta2.pdf	31/08/2022 09:37:58	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/08/2022 23:04:12	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	15/08/2022 23:00:30	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	15/08/2022 22:58:31	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/08/2022 22:58:17	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
Outros	Checklist.pdf	03/07/2022 01:15:51	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS_EOU_PRONTUARIOS_DOS_PACIENTES.pdf	03/07/2022 01:06:47	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_responsabilidade_do_pesquisador_colaborador.pdf	03/07/2022 00:52:49	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_responsabilidade_do_pesquisador_principal.pdf	03/07/2022 00:52:31	ALINE CAMPOLINA ANDRADE	Aceito
Declaração de	Declaracao_de_aceite_da_instituicao.	03/07/2022	ALINE CAMPOLINA	Aceito

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco

Bairro: Fábricas

CEP: 36.307-352

UF: MG

Município: SAO JOAO DEL REI

Telefone: (32)3379-5598

E-mail: cepsj@ufsj.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ



Continuação do Parecer: 5.622.022

concordância	pdf	00:51:16	ANDRADE	Aceito
--------------	-----	----------	---------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOAO DEL REI, 02 de Setembro de 2022

Assinado por:
Jacqueline Domingues Tibúrcio
(Coordenador(a))

Endereço: Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco

Bairro: Fábricas

CEP: 36.307-352

UF: MG

Município: SAO JOAO DEL REI

Telefone: (32)3379-5598

E-mail: cepsj@ufs.edu.br

Anexo VII

Planejamento do Encontro Reflexivo

Fases/Momentos	Conteúdo	Procedimentos	Tempo
<p>Abertura: Fase Preparatória</p> <p>As (im)possibilidades da educação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aproximação ao tema. - Associada às vivências (tirar do esquecimento) - O corpo lembra 	<p>“Alteração irreversível” - a escola faz marcas no corpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - TCLE - Devolutiva das observações participantes. - Tensões entre: pesquisa, diferentes demandas, cotidiano escolar. 	<p>Presenças/ ausências, memória/ esquecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto com a proposta de pensar, pela via da memória, a diferença e o corpo na constituição da relação de ensino e aprendizagem. 	15 minutos
<p>Desenvolvimento: Reflexão focada na demanda</p> <p>Memórias e imprevisibilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Visível/invisível. - Falar/sentir/escutar os (im)possíveis permite dar lugar ao imprevisível. Em meio aos (im)possíveis, o imprevisível é criação. Memoriar é dar abertura ao imprevisível. 	<p>Implicações</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não há controle do que não é “esquecível”, mas responsabilidade. 	<p>Afetos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir, ressoar memórias - (re)existências: O que me marcou essa semana na escola? O que não foi “esquecível” para mim, enquanto professor(a)? 	20 minutos
<p>Encerramento/Fecharamento: Síntese Final</p> <p>As marcas (re)fazem diferenças</p> <ul style="list-style-type: none"> - Semelhanças e particularidades - Retorno 	<p>Saber/não saber</p>	<p>O que me marca das marcas que deixo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Refletir cenas do desejo 	20 minutos

Anexo VIII

Texto disparador do Encontro Reflexivo

“A gente passa muito tempo com nossas professoras e professores, desde pequenos. São numerosas as horas na creche, na escola, no colégio, na faculdade. Mas a verdade é que passado algum tempo, são pouquíssimas as memórias que ficam conosco.

Passados anos de um encontro com um/a professora/a, a gente costuma lembrar de uma coisa ou outra que o professor disse...e não é necessariamente sobre o conteúdo da aula. Por vezes, é algo que o professor disse sobre nós, um caso que a professora contou da vida dela, algo assim.

Uma das coisas bonitas de trabalhar como professora há mais de dez anos, é poder recolher alguns desses ditos daqueles que foram meus alunos. Ganho o dia quando alguém que teve aula comigo, me conta o que ficou de lembrança das aulas. Cada vez que dou uma aula, penso: o que será que dessa falação toda vai ficar para cada um/a?

Isso porque não há conteúdo desprendido de quem se propõe a ensiná-lo. O que um/a professor/a transmite em uma sala de aula é também algo de si, algo de um estilo ao lidar com aquilo que sabe e, sobretudo, com aquilo que não sabe.

No fim das contas, a maioria das aulas são esquecíveis, mas, se entre elas uma fagulha do desejo de saber tocar no âmago da existência de alguém, isso é o suficiente para uma alteração irreversível. E nessa, um bom encontro com um professor pode mudar uma vida!”

Ana Suy