



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**DESCOLONIZAR O CORPO, REINVENTAR O CURRÍCULO: MEMÓRIAS DE
LUTA E RESISTÊNCIA**

LÍGIA LIZIANE GOMES DA SILVA

Natal/RN
2016

Catálogo da Publicação na Fonte.

UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Silva, Lígia Liziane Gomes da.

Descolonizar o corpo, reinventar o currículo: memórias de luta e resistência / Lígia Liziane Gomes da Silva. - Natal, RN, 2016.

56f.

Orientador (a): Profa. Me. Ivone Priscilla de Castro Ramalho.

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Departamento de Educação.

1. Escolarização - Memorial. 2. Currículo - Memorial. 3. Subjetivação - Memorial. I. Ramalho, Ivone Priscilla de Castro. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.04

LÍGIA LIZIANE GOMES DA SILVA

**DESCOLONIZAR O CORPO, REINVENTAR O CURRÍCULO: MEMÓRIAS DE
LUTA E RESISTÊNCIA**

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Ma. Ivone Priscilla de Castro Ramalho.

Natal/RN

2016

DESCOLONIZAR O CORPO, REINVENTAR O CURRÍCULO: MEMÓRIAS DE LUTA E RESISTÊNCIA

Por

LÍGIA LIZIANE GOMES DA SILVA

Memorial apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Ma. Ivone Priscilla de Castro Ramalho (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr^a. Karyne Dias Coutinho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dr^a. Mariângela Momo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Agradecimentos

À professora Priscilla pela orientação, pelos textos compartilhados, pela tranquilidade, pelo incentivo, pela leitura empolgante.

Às professoras Karyne Coutinho e Mariângela Momo que aceitaram o convite para participar da banca examinadora.

À minha mãe Malvina, que tanto admiro e amo, tirou *leite de pedra* para cuidar de mim, da minha irmã e dos meus três irmãos. Lutou contra diversas opressões, trabalhou exaustivamente para nos sustentar. Gratidão, mãe, pelo carinho, cuidado, dedicação, amor! Tua força e coragem são louváveis. Corpo - resistência!

À minha avó Gertrudes, ou simplesmente Teté (In memoriam) minha voinha querida, que cuidou de mim na ausência de minha mãe. De minha avó herdei os traços indígenas, ancestralidade. Saudade de tua sabedoria, tuas rezas, tua presença, energia e amor.

A Juliano, irmão, parceiro, que esteve comigo durante a jornada da graduação, nossa união e companheirismo foram nossa força para juntos enfrentarmos a grade curricular do curso que nos provocava, às vezes, revolta e desânimo, mas que contribuiu para nos mobilizar, nos indocilizar. Superamos as dificuldades, os desânimos. Muito obrigada, meu irmão, pelo o apoio e força. Conseguimos!!

A André (Dé), amigo, companheiro, que esteve presente durante todo o processo de escrita desse trabalho, compartilhando textos, experiências, perspectivas, força, potência, ânimo, coragem. Grata pela escuta sensível, pela leitura instigante, pelo incentivo, pela paciência, pelo o amor, carinho e pelo elogio à vida. Muito obrigada, Dé!

A João, irmão, professor, contribuiu para a expansão de possibilidades, foi o mestre que não encontrei na escola, me apresentou o mundo literário e o mundo acadêmico, aliás, foi a primeira pessoa da família a entrar numa universidade, acontecimento extremamente relevante para motivar a mim, a Luzia e a Juliano. João, seguindo o exemplo de minha mãe Malvina, trabalhou bastante para cuidar de nós. Admiro sua força, ousadia e sua partilha de alegrias. Gratidão pela leitura, pela revisão do texto, pela companhia.

À minha irmã Luzia, pelo o entusiasmo na leitura desse texto, pelo carinho, por ter me ajudado tantas e tantas vezes nas atividades escolares, pela companhia ao longo da infância e juventude. Obrigada!!

À Morgana Lorena, pelas conversas, amizade e carinho, agora, apesar da distância e da saudade, estamos juntas.

À Rayane Costa, pelo bom encontro no final do curso, pela leveza e empatia e por ter se lembrado de mim em relação ao curso de Aperfeiçoamento em Educação Quilombola, participar desse curso foi bastante significativo para a produção do presente trabalho.

E, por fim, às pessoas que encontrei durante essa jornada e que em algum momento contribuíram de forma direta e/ou indireta para esse acontecimento.

*“Sou da raça inferior por toda eternidade.”
(Rimbaud)*

*“Eu não sou promíscua. Mas sou caleidoscópica:
fascinam-me as minhas mutações faiscantes que aqui
caleidoscopicamente registro.”
(Clarice Lispector)*

*“Sobre o homem branco: “O mundo deles é quadrado,
eles moram em casas que parecem caixas, trabalham
dentro de outras caixas, e para irem de uma caixa à
outra, entram em caixas que andam. Eles veem tudo
separado, porque são o povo das caixas...”
(Frase de um pajé do Povo Kaingang, recolhida por
Lúcia Fernanda Kaingang)*

Resumo

O sujeito é uma entidade dada e natural? As posições que os sujeitos ocupam são naturais? Por que uns corpos importam e outros não? A educação escolar é neutra? O currículo é um texto burocrático ou produtivo? O presente trabalho de conclusão de curso que se configura como um memorial pretende problematizar essas questões com o objetivo de desnaturalizá-las. Este trabalho é atravessado por memórias de um corpo que foi colonizado, silenciado, negado, ridicularizado, que, por muito tempo, acreditou ser culpado por não ser “bonito”, por não ser branco, por “ser” mulher, uma vez que aquele corpo era, diariamente, ridicularizado, principalmente na instituição escolar, por seu fenotípico, cada parte dele era alvo de risos e zombaria, acreditou também que tudo já estava dado e nada poderia ser mudado. Quais os pressupostos da educação? Na escola aprende-se a “ser” menina e a “ser” menino, há uma fôrma para cada. Estamos inseridas/os numa sociedade na qual prevalece o binarismo produzindo heróis e perdedores, senhores e escravos, homens e mulheres, normais e anormais, na qual o sexo define o gênero. Por trás da pseudo-neutralidade da educação há intenções normalizadoras, heterossexistas, racistas. As experiências escolares são, por vezes, normatizadoras, produtoras de corpos dóceis, padronizados e/ou estigmatizados. Este memorial foca nos processos de produção de subjetivação, nas posições que os sujeitos ocupam, na problematização das violências e opressões que os corpos estigmatizados sofrem como a misoginia, o racismo, a homofobia, a lesbofobia, a transfobia, e que a escola, nesses últimos tempos, define em uma única palavra: *bullying*. Os marcadores sociais como gênero, sexualidade, raça, etnia, classe etc são construtos sociais que produzem opressões interligadas. Que efeitos o poder-saber do currículo produz? A prática pedagógica é apenas mediação ou produtora de subjetividades? O aporte teórico deste texto está ancorado nos estudos de gênero e étnicos raciais, com ênfase, na Teoria Queer e nos Estudos Pós-Coloniais. Tais estudos foram uma ferramenta de problematização e desnaturalização que produziu efeitos de luta e resistência ao corpo colonizado. Da depreciação, do xingamento e zombaria, à autoafirmação. Descolonizar é preciso!

Palavras-chave: Escolarização. Currículo. Subjetivação. Queer.

Sumário

1	O QUE(ER) SOU?.....	10
2	IMAGINÁRIO COLONIZADO.....	18
2.1	CORPOS MARCADOS/COISIFICADOS.....	19
2.2	A “MULHERZINHA”.....	24
2.3	O BULLYNG E SEU EFEITO NORMALIZADOR.....	26
2.4	A EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO DISCENTE.....	32
2.5	EXPERIÊNCIA EM EJA COMO PROFESSORA EM FORMAÇÃO.....	34
3	(DES) CONHECENDO O CURRÍCULO.....	37
3.1	QUEER RESISTÊNCIA: DO XINGAMENTO À AÇÃO AFIRMATIVA.....	43
3.2	POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DISSIDENTE.....	48
4	INCONCLUSÕES.....	51
	REFERÊNCIAS.....	53

1. O QUE (ER) SOU?

*“A feiura é meu estandarte de guerra.”
(Clarice Lispector)*

“[...] As experiências constituem o sujeito”.

No presente trabalho de conclusão de curso, vou narrar experiências vivenciadas ao longo dos anos de escolarização, nas quais muitos momentos de socialização se configuraram como momentos de silêncio, zombaria e negação, mas que também foram momentos de (des)aprendizagem, de fraturas do “eu”, de resistências. Deste modo, em conformidade com Miskolci (2009, p.169) quero dizer antes de tudo que “[...] são experiências que constituem os sujeitos. Assim, elas criam sujeitos marcados por processos sociais [...] a invisibilidade da experiência esconde sua criação social e histórica [...]”.

A educação escolar está ancorada no pressuposto de que o sujeito é uma noção já dada e natural¹, no entanto, o sujeito não é algo dado, não é natural, mas sim fabricado por práticas discursivas e não discursivas que atravessam o cultural, o social. Dessa forma, as experiências são construções histórico-sociais, como já mencionei acima. Vendo por essa perspectiva, há a possibilidade de uma problematização e desnaturalização das experiências como sendo processos de

¹ No capítulo VII intitulado O sujeito, que está presente no livro Foucault & Educação de autoria de Veiga-Neto, o autor em questão nos traz a problematização sobre o sujeito numa perspectiva foucaultiana a qual coloca o sujeito como sendo uma invenção moderna, ou seja, de acordo com Veiga –Neto (2013) para Foucault nos tornamos sujeitos por meio dos três modos de subjetivação, primeiro na relação no campo de saberes(médicos, jurídicos, pedagógicos etc) a qual está nomeada de arqueologia, o segundo é a genealogia na qual Foucault analisa a historicidade do surgimento do sujeito, em que momento histórico emergiu, problematizando as hierarquias, classificações, as práticas discursivas de poder e as diversas interpretações do que se concebeu como sujeito, por último as experiências de si do sujeito consigo mesmo, o cuidar de si numa perspectiva da ética. No entanto no campo da educação o sujeito ainda é concebido como algo dado e natural por pensadores como Kant, Marx, Piaget, Comenius, este último considerado o pai da didática, que ainda “hoje representa a síntese fundacional, o grau zero da Pedagogia [...] ele parte de um homem naturalmente educável, que ao nascer já possui toda a potencialidade própria e exclusiva de sua condição humana, mas cujo entendimento ainda se encontra num estágio rudimentar” (VEIGA-NETO, p. 108, 2011).

subjetivações atravessados por relações de poder que “atuam no que de mais concreto e material temos – nossos corpos” (VEIGA-NETO, p. 118, 2011), como também as posições que os sujeitos ocupam, ou melhor, as posições que lhes foram “dadas”.

Estamos inseridas/os numa sociedade na qual prevalece o binarismo, pois separam em dois polos, por exemplo, homens e mulheres, brancos e negros, heterossexuais e homossexuais, ricos e pobres, e assim classificam, hierarquizam e instituem papéis demarcados e posições sociais assimétricas, por vezes, de assujeitamento que se naturalizaram.

A dicotomia entre homens e mulheres, por exemplo, é marcada pelas diferenças sexuais, ou seja, sexo/gênero, um discurso de cunho biológico que adentrou o social para justificar os papéis do feminino e do masculino, que, segundo Louro (2005) não são as características sexuais que produzem essa diferença, mas tudo que se fala a respeito dela, tudo que se pensa, representa, valoriza e/ou desvaloriza que, de fato, a constitui, ou seja, homens e mulheres são constituídos e nessa relação o homem é colocado numa posição superior por meio de práticas discursivas e não discursivas, e a escola é um dos espaços em que essas práticas são produzidas. Poderia dizer que a escola se fundamenta em um regime de verdade, como atesta Foucault (2009, p. 12):

A vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçado e reconduzida por todo com um conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela também é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.

No que concerne aos processos sociais, poderíamos chamar de experiências normatizadoras ou pré-fabricadas, e a instituição escolar é um lugar por excelência dessas experiências, digo isso pela insistência e perseverança que ela apresenta em uniformizar os corpos e pôr numa fôrma. É possível perceber que dentro desse espaço consegue-se adestrar, docilizar e brutalizar. Há uma fôrma para as meninas e outra para os meninos, e assim aprende-se a “ser” menina que, por “natureza” é

frágil, comportada, tem um jeito de sentar, deve falar baixo, baixar a cabeça, ser meiga, gostar de meninos, porém, de forma discreta e contida para, enfim, se tornar uma mulher de “verdade”; somos empurradas às experiências heterossexistas, seguindo a tríade criada: sexo vagina, gênero feminino, e desejo por homens; acreditar no príncipe encantado, forte, viril e dominador por “natureza”.

Os meninos, por sua vez, passam por um processo de brutalização², no qual castram sua afetividade, ou melhor, sua demonstração de carinho e afeto é repreendida e mal vista, gerando hostilidade e distância das práticas afetivas por parte deles e entre eles. Meninas “frágeis” e meninos “fortes” assim vão, gradual e violentamente, constituindo os sujeitos.

Tais experiências são efeitos de práticas discursivas, socialmente impostas e “aceitas”, que passam por processos de reiterações que se naturalizam dando a impressão de que sempre existiram, produzindo efeitos diversos no corpo. E com a escolarização, os processos de naturalização e normalização ganharam um grande espaço de (re) produção, portanto, não há nada de neutro no campo da educação. Quando se educa, se educa para algo de forma intencional. Quem educa parte de pressupostos.

Os nossos corpos são educados conforme um modelo pré-estabelecido, e muitos de nós passamos anos a fio na instituição escolar, tendo como deveres principais, que se configuram como “aprendizagens”: sentar, ouvir, receber ordens, copiar; além disso, somos formadas/os para uma autovigilância, autocontrole, linguagens que impõem ordens disciplinadoras de forma sutil. No entanto, ainda bem que não nos tornamos seres tão obedientes; nas relações de poder se inscrevem também as resistências, as quais geram, com efeito, transgressões as mais diversas. Por isso, as reiterações das normas são constantes. Estão sempre se reatualizando.

² Miskolci em seu livro *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*(2013), narra na introdução sua experiência escolar que ocorreu no mesmo tempo da Ditadura Militar. Uma educação fortemente militarizada, na qual as tecnologias sociais de enquadramento na qual os meninos eram submetidos a uma pedagogia da masculinidade em que consistia numa relação de violência, tortura, pancadas, ou seja, a masculinidade era concebida como sendo uma expressão da violência; a afetividade era vista como sendo coisa de mulher ou de bicha.

Na escola, funciona da seguinte maneira: as alunas e alunos têm de se adaptarem aos seus regimentos internos, às normas, às imposições, para virem a ser o que já está traçado pela instituição escolar e por outras instituições como a família, a igreja etc; que é o produto acabado por excelência de se tornar uma cidadã e um cidadão de bem, trabalhadoras/es, e pela coerção social sutil muitas/os passam por experiências como casamento, a constituição de famílias, lembrando que não é “qualquer família”, há um modelo que é a burguesa, branca, letrada, de tradição judaico-cristã, que dá continuidade ao processo de colonização para, deste modo, efetivamente, se tornarem “homens e mulheres de verdade” enfôrmados que desfrutam de certos privilégios como recompensa.

As instituições estão conectadas para a fabricação de corpos dóceis, corpos produtivos, fazendo com que as engrenagens sociais e do capitalismo funcionem a todo vapor, retroalimentando-as de forma que produzem, consomem, produzem, consomem, num ciclo perverso interminável, feito autômatos.

Lembrei-me de algo sobre “o adaptar-se”. Foi o seguinte: um discurso muito repetitivo nas aulas de Fundamentos Psicológicos da Educação, que era o de que “somos seres de adaptação”, isso meio que se tornou uma máxima durante os encontros da disciplina já mencionada na Universidade (UFRN). Não pretendo refutar tal afirmação. Mas o que podemos entender por adaptação? Segundo o dicionário Houaiss (2010, p. 15) adaptação significa acomodação, e o verbo adaptar significa, dentre outras coisas, ajustar-se, adequar-se. Diante dessa afirmação, que já diz algo interessante, pergunto, será que esse discurso de adaptação não (con)forma e naturaliza as experiências, as coerções sociais, as normas? Cadê a resistência? Onde foi parar a transgressão?

Por onde anda a afetividade, o carinho, o amor, o riso, o lúdico, o cuidar, o escutar, o confrontar, o problematizar, o desconstruir? A imagem que a instituição escolar busca transmitir é de uma grande mãe, por vezes também como sendo o segundo lar das/os alunas/os, ou seja, a segunda família, contudo, por que tais práticas são escassas no interior da escola? Será por que tais atividades não produzem corpos disciplinados?

A educação escolar por meio do currículo parte de pressupostos que se ancoram em narrativas “grandiosas”, quase sempre, de homens brancos que

lutaram, salvaram, cuidaram e se tornaram heróis, há uma supervalorização dessa versão, e desse modo foi-se construindo a história oficial, como sendo a “verdadeira”. Pois bem, nessas narrativas também encontramos o “outro”, como sendo o “forasteiro”, o “bárbaro”, o “inimigo”, o “incivilizado”. A vontade de verdade funciona através da exclusão, enquanto eleva alguns sujeitos e afirma certos saberes, deslegitima tantos outros, conforme Veiga-Neto (2009).

Tendo como ponto de partida um dos gritos de resistência e revolução do feminismo de que “o pessoal é político”, vou narrar, como eu disse no início deste trabalho, as experiências vivenciadas por mim nos espaços intra e extraescolar, entendendo esse extra como também uma extensão da escola, esses espaços são geográficos, políticos e culturais e produzem sentidos num cenário em que os muros e grades escolares e sociais são visíveis e invisíveis. Desse modo, buscarei fazer uma problematização de tais experiências numa perspectiva interseccional, grosso modo, as opressões estão interligadas ao gênero, classe, raça, sexualidade, nacionalidade etc, como também numa perspectiva queer (do xingamento à resignificação afirmativa). Sobre isso, falarei mais adiante.

Esse momento para mim é de “[...] profanar o silêncio, dissolvê-lo em palavras” como bem disse a poeta e filósofa Orides Fontela (1988, p. 144). Esse momento é de gritar o silêncio! Gritar o silêncio emudecido, o silêncio que acorrenta, que violenta, o silêncio que oprime e que naturaliza e a partir de agora não vou mais deixar de fazer isso, não vou mais silenciar.

Pois aprendi a calar, aprendi também a acreditar na “fragilidade” que o feminino tem em sua “essência”. À obediência fui submetida, às autojustificações que fui aprendendo, o se explicar para onde vai, a liberdade controlada, o falar baixo, o sentimento de culpa, a autovigilância, isto é, panóptico já instalado em mim, o pedido de perdão diário a deus, à/ao professora/or, ao vento; o medo e a dor contida de “ser” mulher, configurando assim a prisão invisível do gênero. Pois bem, tudo isso ia me constituindo, seguindo a norma, fui sequestrada pela escola³ por lá

³ Veiga Neto (2011) no livro já mencionado nos diz que, segundo Foucault, a escola é uma instituição de sequestro, por lá passamos diariamente muitos anos de nossas vidas (infância e juventude) “Na medida em que a permanência na escola é diária [...] os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis”(p. 71)

passei muitos anos, e subjetivada fui pelo poder/saber da instituição, pelas práticas discursivas dos docentes, pela socialização com os colegas, por relações de poder que atravessavam todas e todos.

Narrar sobre o período escolar é recordar que sempre me achava estranha, desencaixada. Na verdade, os olhares e dizeres de muitos colegas me faziam me sentir assim. Lembrar-me de quando as/os colegas de classe me chamavam “carinhosamente” de “feia”, “pele queimada”, “índia”, “esquisita”, “estrupeço” “testuda”, enfim. Era desolador, tendo em vista que vivemos numa sociedade em que a “beleza é fundamental”, segundo o poeta Vinícius de Moraes. FEIA era a palavra que mais ouvia e minha resposta a tudo isso era o silêncio, o choro, a culpa, e o conflito com a ‘minha fealdade’, mas Deus assim me fez, pensava, às vezes, para me consolar.

Lembro também do momento em que essa frase do Vinícius de Moraes passou a existir para mim. Numa tarde ensolarada, mas num espaço fechado e gradeado, sem ventilador, com lâmpadas quebradas, num dia qualquer, numa sala de aula abafada, corpos colados nas carteiras desconfortáveis, bocas fechadas, olhos e ouvidos atentos para a professora de Língua Portuguesa.

Ao dar início à aula, a palavra de ordem é proferida “abram os livros na página tal”, era o momento da leitura coletiva, cada aluna e aluno lia um trecho do texto conforme a professora mandava, de forma aleatória ela ia escolhendo a próxima pessoa para ler, quando escuto “Lígia”, meu nome, fiquei nervosa, no entanto, iniciei a leitura, quando em um dado parágrafo me deparo e leio a sentença de Vinícius de Moraes “as feias que me perdoem mas beleza é fundamental”. Meu corpo reagiu, a temperatura dele aumentou ainda mais, o coração disparou, a voz ficou frouxa, senti um mal-estar, uma má digestão daquelas palavras, os olhares. Tudo que eu queria era sair daquele lugar, enterrar minha cabeça, porém permaneci sentada até o final da aula. Conforme Sodré em uma entrevista (2014):

A escola brasileira vem de dois modelos europeus do século XIX: prisão e igreja. Salas fechadas, organizado em séries, o vigilante e os presos, modelo de panóptico (Foucault) e o modelo do pregador que fala o sermão e espera que os sujeitos instituem o sermão tal e qual.

Num outro dado momento, também num dia qualquer, entrei na sala de aula e estava acontecendo uma “eleição” para eleger a menina mais bonita da sala, fiquei meio nervosa e resolvi sair, quando escuto uma colega de sala propor uma votação também para eleger a mais feia e meu nome foi proferido.

Essas palavras que não são vazias ao contrário estão impregnadas de significados socialmente criados, estão repletas de intencionalidades, produzem poderes e saberes, que legitimam essas práticas opressoras e de zombaria contra os indivíduos em que seus corpos são menores ou maiores do que a fôrma imposta. Essa fôrma lembra a cama de procusto⁴, uma vez que este cortava os corpos dos viajantes/convidados/as que fossem maiores que sua cama e/ou esticava os corpos que fossem menores. A escola parece seguir esse mito para os que não se encaixam na fôrma “naturalmente”. Contudo, penso que, mesmo aquelas/es que se encaixam “perfeitamente” na fôrma, também sofrem efeitos diversos, porque o corpo também passa pelo processo de normalização, e, quase sempre, está fadado a fazer isto ou aquilo; por outro lado, esses corpos recebem compensações, privilégios; enquanto os outros, estigmas e escárnios. Mas a partir da questão que indaga “o que pode o corpo?” poderíamos dizer: ele pode muito mais do que “isto ou aquilo”, sem dúvida!

Os efeitos daquelas palavras sobre meu corpo foi seu enrijecimento, cabeça baixa, silêncio em demasia. Eu me sentia inferior, horrorosa, fracassada, de modo que meu corpo passou a ser um território negado, zombado, ridicularizado pelos outros e por mim mesma durante muito tempo. Índia, negra, eu? NÃO! Na época, eu jamais aceitaria, pois o que a escola, e os demais espaços me mostravam sobre

⁴ De acordo com o site Wikipédia Procusto significa "o esticador", em referência ao castigo que aplicava às suas vítimas. [...] “Procusto é uma personagem da mitologia grega, que faz parte da história de Teseu. Procusto era um bandido que vivia na serra de Elêusis. Em sua casa, ele tinha uma cama de ferro, que tinha seu exato tamanho, para a qual convidava todos os viajantes a se deitarem. Se os hóspedes fossem demasiados altos, ele amputava o excesso de comprimento para ajustá-los à cama, e os que tinham pequena estatura eram esticados até atingirem o comprimento suficiente. Uma vítima nunca se ajustava exatamente ao tamanho da cama porque Procusto, secretamente, tinha duas camas de tamanhos diferentes. Ele continuou seu reinado de terror até que foi capturado pelo herói ateniense Teseu que, em sua última aventura, prendeu Procusto lateralmente em sua própria cama e cortou-lhe a cabeça e os pés, aplicando-lhe o mesmo suplício que infligia aos seus hóspedes. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Procusto> acesso em 22 de abril de 2016.

esses povos eram estereótipo ⁵ . A educação brasileira nos “ensinou”, incansavelmente, a rejeitarmos e desprezarmos as/os índias/os e negras/os e tudo que fizesse alusão a esses povos. Em conformidade com Munanga (2009) é por meio da educação que o legado de um povo é transmitido e inscrito na história às gerações futuras. Portanto, nossa educação nos ensinou que os povos africanos e indígenas eram preguiçosos, feios, feiticeiros, sujos, escravos, perdedores, incivilizadas/os.

A escola me sequestrou e a cada dia sentia os efeitos de forma corporificada de seus pressupostos, os quais fundamentam a sua existência e “relevância”: diferenças sexuais, a demarcação de fronteiras, a heterossexualidade como sexualidade “natural”, a “superioridade” do homem branco, a família nuclear, o cristianismo. E assim vejo a escola com sua cama de procusto, ou melhor, com suas celas de aulas, suas divisões arquitetônicas que separam meninas e meninos, sua atmosfera opressora e controladora.

⁵ Para Tomaz Tadeu “a noção de estereótipo [...] designa as fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos. O estereótipo tal como a representação em geral, é uma forma de conhecimento. [...] o estereótipo funciona como um dispositivo de economia semiótica. [...] Nessa economia, o outro, como objeto de conhecimento, é fixo, congelado, imobilizado. (p. 50-51, 2011)

2. IMAGINÁRIO COLONIZADO

“O mundo é como o branco quer”

(Carolina Maria de Jesus)

A “preferência” pela cor branca se confirmava através do sonho de ser paqueta. O trabalho foca na instituição de ensino formal, contudo vejo isso como sendo uma extensão dela. Só para situar, lembrando que, Xuxa Meneghel era cantora e apresentadora e tinha como alcunha “Rainha dos Baixinhos”. Na década de noventa do século passado, fez bastante sucesso com programas, na rede globo, voltados para o público infanto-juvenil. Xuxa era acompanhada por um grupo de meninas que ficaram conhecidas como paquetas, estas eram dançarinas, cantoras e assistentes de palco. “Ser” paqueta era o desejo de muitas meninas, inclusive o meu.

A ‘cantora/ apresentadora/professora’ tinha uma legião de fãs/alunas/os, todo um rebanho. Seus programas pretendiam ser educativos, parecia uma extensão da escola como disse anteriormente. Dizia o que fazer e o que não fazer, nos “ensinou” bastante coisa. A primeira delas era a nossa própria invisibilidade, a não aceitação de si, ou melhor, o não reconhecimento. Não levando em consideração, por exemplo, que o Brasil é “o segundo maior país negro do mundo” (AMÂNCIO, p. 35, 2008).

O imaginário povoado e bombardeado pela beleza dita padrão como a da Xuxa, branca, loura, bem como de suas respectivas paquetas, reforçou o que a escola nos estava “ensinando”, isto é, colonizando o imaginário. Quando me olhava no espelho, eu queria ver a Xuxa e as paquetas, não a mim. A impressão que tenho hoje é que parecia uma espécie de venda nos olhos, não conseguia me enxergar, não percebia, por exemplo, que não parecia nem um pouco sequer com elas.

O sonho da branquitude se expressava na assimilação da cultura eurocêntrica, a boneca branca e loura, o príncipe encantado, o desejo de um corpo bonito, branco, esbelto. Eu me via através do espelho do colonizador, racista, que violentava meu imaginário, que pretendia domesticar meu corpo, sujeitar-me a um padrão de beleza que impedia, com efeito, de eu me reconhecer enquanto descendente dos africanos e indígenas, uma herança corporificada que está

presente na geografia do meu corpo (rosto, olhos, cor da pele, cabelos etc) e eu os negava. Simplesmente negava.

Programas como o da Xuxa, além de visivelmente racista, também era heterossexista. As canções “Meu Broto” e “Oh Lua” cantadas pelas paquitas (1989) expressam isso:

[...]Se você deixar te dou o meu coração. Uou uou que broto legal. Leva com jeitinho que ele é de cristal. Uou uou que broto legal. Você sabe de tudo que eu ainda não sei. Jamais vou esquecer aquele beijo que eu te dei [...].
Oh Lua! Me arranje um namorado. Um príncipe encantado. Que viva só pra mim.

Nos trechos das canções expostas é possível fazer uma relação com a heterossexualidade compulsória⁶ que, grosso modo, é a naturalização de que a mulher precisa estar com homem, ‘seu príncipe encantado’, para sua felicidade, colocando assim a heterossexualidade como algo “natural”. A primeira canção pode ser interpretada como uma afirmação de que as mulheres são *sexo frágil*, e que o feminino “existe” porque há o homem para proteger, cuidar, amar, domar; o homem como conhecedor da vida, dos prazeres, como “salvador” e racional. E na segunda canção, por sua vez, encontra-se a lógica binária de dois gêneros opostos que supostamente se completam.

CORPOS MARCADOS/COISIFICADOS

“O que eu revolto é contra a ganância dos homens que espremem uns aos outros como se espremesse uma laranja” (Carolina Maria de Jesus).

“... a preservação da cultura indígena, em vez de barrar o progresso, como dizem alguns caçadores de índio, estará salvando nosso país da destruição de

⁶ Adrienne Rich foi uma poeta, ensaísta e feminista norte-americana, uma das precursoras em analisar heterossexualidade como sendo compulsória para as mulheres e tratar da existência lésbica. Segundo Rich “a heterossexualidade como uma instituição política que retira o poder das mulheres” (2011, p. 31).

*muitos valores, provocada por essa selvagem
civilização tecnocrata” (Margarida Tapeba –
professora indígena do povo Tapeba)*

A política de higienização racial, que se configurou no anseio de branquear o Brasil se intensificou com a vinda de imigrantes europeus, que foram trabalhar nas fazendas, trabalho anteriormente realizado por “ex”- escravizadas/os negras/os e indígenas. No campo a invisibilidade dos quilombolas, e nas cidades esses acontecimentos acabaram expulsando a população negra dos centros urbanos, empurrando-a para as margens das cidades, dando início assim as construções dos/as morros/favelas.⁷ E os indígenas que, por sua vez, da condição de nativos, passaram-se a estrangeiros dentro do seu próprio território; milhões foram dizimados, grande parte de suas terras roubadas, o que ainda, hoje, continua a acontecer. Muitos são ameaçados/mortos ou expulsos das poucas terras que lhes restam, sem maiores perspectivas. Corpos jogados a própria sorte. Corpos abjetos? A filósofa Judith Butler (2002) explica que “o abjeto [...] não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’”.

As mulheres e homens arrancados de África e os indígenas que aqui já estavam foram explorados como mão de obra escravizada, e com suor e sangue construíram grande parte das riquezas do Brasil, não somente no sentido econômico como também culturalmente falando, porém, continuam às margens da sociedade e sofrem o racismo, o preconceito e a exclusão como herança.

⁷ Para mais detalhes acessar (<http://tab.uol.com.br/racismo/>) Nesse link há um texto cujo título é “Segregação à brasileira: cidades em preto e branco” de autoria de Rodrigo Bertolotto. No texto o autor traz um panorama histórico das desigualdades sociais, de oportunidades, de educação, fruto do racismo à brasileira. No país o qual aparentemente tudo está “paz”, o qual foi o último das Américas a “abolir” a escravidão, a mentalidade escravocrata ainda perpetua até os dias atuais. Foram mais de três séculos de escravização. No corrente ano faz 128 da “abolição” e grande parte da população negra ainda, infelizmente, se encontra em situações precárias, ou seja a “alforria” não acompanhou mudanças nas estruturas sociais, a estratificação se cristalizou, tampouco políticas efetivas foram realizadas.

O discurso de inferioridade sobre os africanos, a negação de suas culturas, religiões, de sua cor foi confirmada pelo discurso racista científico em que o corpo do negro era considerado um corpo degenerado, “o fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro necessitava de uma explicação científica” (MUNANGA, p. 28, 2009), o discurso religioso cristão afirmava que “o negro podia ser escravizado porque não tinha alma”; a política, a ciência e a religião mencionadas estavam unidas para corroborar com o processo de colonização, escravização e catequização. Ainda segundo Munanga (2009)

Na simbologia de cores da civilização europeia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, enquanto a branca remete à vida e a pureza. Nessa ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina [...] A única possibilidade de “salvar” esse povo tão corrupto era a escravidão (p.29).

Depois de um longo tempo de perpetuação do racismo científico e institucional, cujos efeitos foram e, ainda, são nefastos, a ciência chegou a conclusão de que não há raças, mas sim uma única raça, a raça humana, pois os traços físicos e fenótipos não são suficientes para demarcar e definir um grupo, Munanga (Ibid.).

O racismo acabou depois que o conceito de “raças” foi desvalidado? De forma alguma, ele povoa o imaginário colonizado das pessoas, as raças fictícias como afirma Munanga (Ibid.) não foram destruídas. Nesse sentido, o racismo, o preconceito e a discriminação foram/são frutos de uma construção histórica e cultural, e não um processo natural.

Os efeitos foram e são nefastos como já foi dito tanto para essas populações quanto para todo o país. Tonalidades de cor de pele foram inventadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) ⁸, a ideia da mestiçagem foi implantada ora sendo vista como uma degeneração, ora vista como uma forma de embaquecimento de acordo com Carvalho e Rodrigues (2016), e em seguida o mito

⁸ “Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio de 1976, os pesquisadores perguntaram às pessoas, sem dar opções de respostas, como elas definiam sua cor de pele. Ao total eram 136 definições dadas”. (<http://tab.uol.com.br/racismo/>)

da democracia racial se institucionalizou. Segundo Bertolotto (2016) surgiu a “Aquarela do Brasil”⁹ cores como: branca melada, branca encardida, morena cor de canela, morena jambo, morena clara, morena escuro, morena roxa etc, um eufemismo de cunho racista e eugenista para “branquear” o Brasil a todo custo.

No Brasil, funciona assim: quanto mais clara for a tonalidade da pele mais se aproximará do ideal de branquitude e quanto mais escura a cor da pele mais discriminada/o será, nas palavras de Kabengele Munanga é “o negro indisfarçável”. Não tivemos apartheids como nos Estados Unidos e na África do Sul, mas o racismo à brasileira é tanto quanto maléfico; é extremamente perverso e muitas vezes institucionalizado (pouca escolarização, péssimas habitações, trabalhos considerados subalternos, muitas/os estão nos presídios etc) práticas de cunho racista acontecem diariamente de forma muitas vezes velada, outras explícitas como a repressão violenta por parte das forças de segurança do Estado, na qual seus alvos são, por exemplo, os povos indígenas e a população negra, resultando em verdadeiros genocídios contra esses povos.

E desse modo fui aprendendo na escola a versão oficial da história na qual a mulher e o homem negro eram escravos, e não escravizados¹⁰, o que acaba corroborando com a naturalização da escravização, dito de outro modo, não eram escravos, pois não escolheram tal condição, foram arrancadas/os de suas terras e forçadas/os violentamente a um regime de escravização.

Aprendi também que o Brasil foi “descoberto” por Pedro Álvares Cabral, homem branco e europeu, e que este ficou “amigo” dos índios. Que os índios eram selvagens, não vestiam roupas, só falavam “ôô”, que foram catequizados para serem salvos e na televisão ouvia a Xuxa “cantar”: “vamos brincar de índio”. Dessa forma o que aconteceu e ainda acontece é uma ignorância intencional de silenciar e negar as lutas e resistências desses povos. Donde resulta: corpo colonizado, dominado, adestrado e (con) formado, como eu fui, assim como uma grande parcela

⁹ Para saber mais sobre o assunto ver <http://tab.uol.com.br/racismo/>.

¹⁰ Para entender melhor sobre a revisão linguística e política de “escravo” para “escravizado” ver o texto “Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade de TAILLE, Elizabeth Harkot-de-La-; SANTOS, Adriano Rodrigues (2012).

desses povos ainda o é. Para Louro (1988), a identidade referência no Brasil é a do homem branco, heterossexual, burguês da zona urbana.

A produção discursiva de mestiçagem que passou a se configurar como sendo um higienismo racial, como também o mito da democracia racial, o qual parte do pressuposto de que o encontro entre o branco, o negro e o índio foi “amigável”, e que, portanto, vivemos uma paz racial, servem tão somente como pano de fundo para velar a violência, a opressão e o racismo que produziram e ainda produzem efeitos negativos e de subalternidade. No Brasil foram estabelecidas “hierarquias de gênero e de raça, produtoras de associações diretas entre cor escura e sexualização” (CARVALHO & RODIGUES, p. 4).

Qual é a posição de sujeito da mulher negra no Brasil? Subalternidade! Ela continua na cozinha da casa grande, com baixa escolaridade, quase sempre sozinha, cuidando da casa e dos filhos da(o) Sinhá/Sinhô, para depois, cansada, explorada, cuidar dos seus. Ressalte-se, igualmente, que o salário da mulher negra é o mais baixo da pirâmide social. E a “mulata”, que também é negra, foi uma produção discursiva da miscigenação por ter a tonalidade de pele mais clara, foi colocada numa posição “entre”, a própria palavra significa mula, animal híbrido, é considerada por “natureza” sensual, exótica, sambista, bonita, mas não foi “feita” para casar, pois não era vista como confiável, porém podia engravidar e dar filhos moreninhos e deixar tudo mais “clarinho” se distanciando do “escurinho” e ajudar a “limpar” o Brasilsinho. Hoje vemos a figura da “mulata” se perpetuar na “globeleza”, por exemplo¹¹. Podemos acrescentar que o casamento era considerado um ultraje, reservado apenas para as mulheres brancas e burguesas com finalidades também reprodutivas, portanto, para a construção do Brasil, os úteros, principalmente, das mulheres negras, se tornaram fábricas de produção humana. Efeitos do biopoder! Controle e regulação sobre os corpos femininos!

Desse modo, marcas sociais são impressas nos corpos, ou seja, marcas de gênero, de “raça”, de etnia, de sexualidade, de classe, de nacionalidade etc, que

¹¹ Para uma compreensão mais ampla ver o artigo Raça e Gênero na Formação da Nação Brasileira, cujas autoras são: Sheila Abadia Rocha de Carvalho e Tatiana Consentino Rodrigues. Disponível em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss10_05.pdf Acesso em 02 de janeiro de 2016.

podem ser compreendidas como sendo “um entrecruzamento de opressões” bell hooks (*apud* PRECIADO, p. 2, 2007). Tais marcas também poderiam ser entendidas através do conceito de interseccionalidade, o qual foi elaborado por feministas negras estadunidenses que constataram e denunciaram que a opressão, discriminação não estavam somente nas desigualdades de gênero e de classes sociais, mas também atravessavam as questões raciais produzidas pelo poder hegemônico e colonial, ou seja, uma intersecção de opressões de gênero, classe e raça.

A interseccionalidade transpõe soma das dominações ou arranjos de identidades e diferenças, possibilitando-os avanços em uma perspectiva e prática de problematização rizomática de “uma teoria transdisciplinar visando apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais, através de uma abordagem integrada. Ela (a interseccionalidade) refuta a partição e a hierarquização dos grandes eixos de diferenciação social [...] assumindo a própria produção discursiva das categorias identitárias. (POCAHY, p. 19-20, 2011).

Algumas e alguns teóricas/as queer e teóricas/os pós-coloniais trabalham numa perspectiva de

analisar a constituição mútua de gênero e de raça, o que poderíamos chamar a sexualização da raça e racialização do sexo como dois movimentos constitutivos da modernidade sexo – colonial [...] evitar a criação de hierarquias entre as políticas de classe, de raça, nação, sexualidade ou de gênero, e ao contrário, apelar ao estabelecimento de uma interseccionalidade política de todos esses pontos de estratificação da opressão. (PRECIADO, p. 2).

A “MULHERZINHA”

“Quem anda no trilho é trem de ferro. Sou água que corre entre pedras – Liberdade caça jeito.”

Manoel de Barros

No Ensino Fundamental I eu tinha a companhia de umx primx. Nós estudávamos juntxs. A violência tanto simbólica quanto física era diária contra elx também. Lembro-me de quando brigávamos, reproduzíamos os discursos

opressores, eu x chamava de “veadinho” e elx me chamava de “feia”, “testuda”. Não tenho intenção e tampouco quero falar por elx, mas pretendo problematizar sobre o termo, “mulherzinha” que lhe era atribuídx, entre tantos outros insultos, mais adiante, noutra tópic, irei mencioná-los.

O xingamento “mulherzinha” lhe era direcionadx porque não se enquadrava no padrão de masculinidade imposta, não correspondendo à identidade de gênero estabelecida. A violência pode ser entendida como um meio de fazer valer a norma estabelecida. Hoje interpreto que era um grito imperativo e ao mesmo tempo jocoso, uma forma de humilhar e de lembrar de que não estava agindo como um homem de “verdade”.

O termo mulherzinha, antes de tudo, é uma ofensa e violência contra o “feminino”, pergunto-me se esse diminutivo não estaria carregado de uma misoginia explícita, como também de homofobia e transfobia? Há nesse termo uma repulsa, um desprezo às mulheres, parece que “ser” mulher é uma desgraça, uma condenação, pois dentro da lógica naturalizante e normalizadora as mulheres são tidas como “passivas” tanto no cotidiano quanto nas relações sexuais (são penetradas) enquanto que os homens tem de desempenhar o papel ativo, o penetra(dor), domina(dor) , ou seja, a díade ativo e passivo é bastante recorrente. Então nessa lógica perversa ser a mulher já é subalterno, imagina a mulherzinha? É o “fim” e algo inaceitável, inadmissível, de onde já se viu um macho de “verdade” cruzar a fronteira de gênero e se identificar com coisas que estão relacionadas e estabelecidas à mulher? É ir contra a lei “natural”.

As mulheres que foram categorizadas como tais por terem uma vagina, estão numa posição secundarizada, subalternizada, e são alvo de ódio, violência e desprezo, imagina o que acontece aos categorizados de “homens” que “violam” esse código e transgridem a fronteira de gênero? Retaliações, perseguições, xingamentos. O mesmo acontece com as mulheres que cruzam a fronteira. Serão crucificadas/os simbolicamente, e muitas vezes fisicamente, tratadas como abjeto, a escória social. Questões de gênero e sexualidade nessa lógica não têm diferenciações, ou seja, há uma negação das pluralidades de ambas. O importante é o binário dos sexos opostos estarem em “harmonia” sexo/gênero/sexualidade, isto é,

homem com mulher, e mulher com homem, ou seja, se “completam”, são vistos e interpretados como sendo naturalmente o “certo”. Segundo Bento:

Nascemos e somos apresentados a uma única possibilidade de construirmos sentidos identitários para nossas sexualidades e gêneros. Há um controle minucioso na produção da heterossexualidade. E como as práticas sexuais se dão na esfera do privado, será através do gênero que se tentará controlar e produzir a heterossexualidade. Se meninos gostam de brincar de boneca ou meninas odeiam brincar de casinha, logo surgirá um olhar atento para alertar os pais que seu/sua filho/filha tem comportamentos “estranhos.” (2008, p. 41).

Desse modo há uma regulação e controle tanto do corpo social quanto individual, “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida” (FOUCAULT, p. 135, 1984).

O BULLYING E SEU EFEITO NORMALIZADOR

“A violência para mim, seja qual for, foi sempre para mim uma forma esbugalhada da estupidez humana”

(Fernando Pessoa)

Certo dia eu cheguei à minha casa e desabafei para minha mãe e meus irmãos sobre o que estava me acontecendo na escola: as humilhações, a zombaria, o excesso de apelidos depreciativos e comparativos que foram ficando cada vez mais “sofisticados” e agressivos, um aglomerado de meninas e meninos que depreciavam meu corpo e o resto da turma, na maioria das vezes, era espectadora.

Eu ouvia repetidamente que “minha testa e minha boca eram do tamanho de um telão de cinema”; às vezes, “chinesinha”, insinuações sobre minha sexualidade. Entretanto, teve um bastante interessante que foi “sutiã da hora”. Por quê? O corpo, naquela época, estava se modificando e os seios estavam em fase de crescimento, e eu não usava sutiã, e aí o que rolou? Vieram algumas meninas me darem uns “toques” de que era feio não usar, que a “galera” estava rindo e falando mal de mim, como se isso não acontecesse frequentemente. Nesse momento eu reagi, perguntei

qual era o problema, o que tinha de errado em não usar sutiã?! E ouvi como resposta o silêncio.

Isso mostra o quanto um acessório como sutiã não é um acessório qualquer, pois muitos significados lhes são atribuídos culturalmente. É um atestado de que a “menina” está se tornando “mulher”, ou seja, é uma “despedida” da fase categorizada de infância, o que acaba sendo uma cobrança do social. O sutiã é uma forma de modelar os seios, de “feminilizar” a mulher, mas também é um acessório/produto a mais a ser comprado e consumido. O valor simbólico de estar se tornando mulher “feita” com seios grandes e que menstrua, colocados como conquistas. Agora, mulher, você “pode” um pouquinho! Tudo muito arquitetado com vistas a agradar os meninos.

Retomando a conversa com a família, eu disse que não ia mais para escola, até porque já estava reprovada por excesso de falta, pois chegou um momento que ao invés de ir à escola, eu ficava perambulando na rua esperando dar a hora certa para retornar para casa. Na verdade eu mal conseguia falar, pois era acometida por crises de choro, minha família entendeu o que estava acontecendo e me apoiou! Desisti do ano letivo! Que alívio!

No ano seguinte fui transferida para outra escola na esperança de encontrar paz, porém não encontrei, parecia um eterno retorno do mesmo. O problema está em mim, sempre estive, só pode! Pensava eu! Mergulhei num fosso. Desisti novamente da escola. Fui cada vez mais me isolando, crises de ansiedade e depressão. A rejeição, a zombaria me pesavam.

Bullying? Será? Bem, meu primeiro contato com essa palavra carregada de significados e intenções foi quando começou a efervescência das discussões e debates sobre a violência nas escolas, depois de acontecimentos de massacres escolares, em que as mídias noticiaram e propagaram as tragédias nas escolas e sua possível conexão com esse fenômeno.

Um dos meus irmãos me presenteou com um livro em que explicava o que era bullying, pois passou a interpretar que as experiências que vivi na escola poderiam ter uma relação e explicação a partir desse texto. O livro discutia e propunha um “educar para paz”; esse livro foi escrito pela psicopedagoga Cleo Fante, cujo título é *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e*

educar para a paz. Fiz minha primeira leitura e o grau de identificação foi elevadíssimo! Nesse livro há vários relatos de estudantes narrando às violências sofridas por meio de xingamentos, insultos etc, como, por exemplo, feia/o, gorda/o, negra/o, “bicha”, sapatão, cabelos “ruins” dentre outros, o que para a autora é caracterizado como bullying. Cada relato que lia me emocionava e me identificava. Pronto! Havia encontrado “realidades” escolares parecidas com a que vivi!

Passei a afirmar e acreditar que “sofri bullying”. Mas o que queria dizer com isso? Não sabia exatamente, mas me sentia confortada com a leitura do livro de linguagem muito acessível, palavras de conforto, autoajuda. A autora apresenta características dos tipos escolares de quem pratica e sofre o bullying e de quem o assiste. O primeiro como sendo o agressor, possivelmente de família desestruturada, que apresenta uma tendência para liderança, violento, dominador, impulsivo, enquanto que o segundo é o que sofre a violência, a vítima, normalmente apresentada com autoestima baixa, timidez, submissão, insegurança, passividade, ansiedade, e a terceira figura é quem assiste a violência e que, quase sempre, silencia para não ser a próxima vítima.

A partir dessa primeira leitura me via como vítima de bullying, pois sentia os efeitos do passado no presente, a ansiedade, me sentia muito feia, o medo de me expor, de falar em público, o medo da rejeição, do xingamento, dos risos, acreditava que de certa forma tinha uma resposta para o que me aconteceu na escola. Somos, muitas vezes, capturados por discursos messiânicos, “salvacionistas”, confessionais, (religiosos, psiquiátricos, psicológicos, psicanalíticos, psicopedagógicos, biologizantes). Entretanto chegou um momento em que a sensação de “conforto” que até então eu sentira não estava mais fazendo sentido. Afinal, que seria o bullying? Cleo fante (2005, p. 28, 29, 20) nos diz o seguinte:

Bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s) causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais [...] Considera-se o bullying como um fenômeno bastante antigo, por se tratar de uma forma de violência que sempre existiu nas escolas – onde os “valentões” continuam oprimindo e ameaçando suas vítimas,

por motivos banais – e que até hoje ocorre despercebida da maioria dos profissionais de educação. [...] O bullying é um conceito específico [...] pelo fato de apresentar características próprias, dentre elas talvez a mais grave, a propriedade de causar traumas ao psiquismo de suas vítimas.

Mas essa violência existe apenas entre os escolares? Onde essa violência acontece? Na escola, certo?! Esse espaço nada tem com isso? Como a própria autora nos diz que este fenômeno é tanto antigo quanto a instituição escolar, então poderia dizer que a educação escolar sempre atuou como (re) produtora do bullying, isto é, entrando na instituição o indivíduo tinha de se enquadrar - Miskolci (2011). No entanto não vemos uma problematização da própria escola como sendo uma das instituições produtora dessa violência, embora a autora supracitada afirme que é um fenômeno muito antigo. Quando eu dizia para mim mesma “sofri bullying” sentia um efeito atenuante e confortante, mas não questionava os possíveis porquês dessa violência vivida por mim e por tantos outros na escola.

Hoje penso que o bullying é um dispositivo¹² produzido, subsidiado pelas chamadas Ciências Psi (Psiquiatria, Psicologia, Psicanálise e Psicopedagogia) em que há uma mão dupla, são práticas discursivas e não discursivas, o dito e não dito, ou seja, produz-se todo um discurso de que a escola se tornou um lugar perigoso, de que os estudantes estão em conflito entre si, de que não há respeito, não há diálogo, de que as famílias estão desestruturadas, há uma culpabilização infinita. Como isso funciona? Depois do *boom* desse fenômeno, a escola, que vive nas tendências da moda pedagógica, trouxe esse discurso para dentro dos muros para “conscientizar” os estudantes desse grande mal, mal esse em que ela mesma é uma das (re) produtoras, mas, na verdade, disso ninguém fala. É como se a escola não pudesse ser questionada, chamada à responsabilidade nessa produção de violência por ela (re) produzida.

Quando mencionei, anteriormente, sobre a identificação que tive com a primeira leitura o livro da Cleo Fante, naquele momento da leitura, meus olhos não

¹² “Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (FOUCAULT, p. 244).

enxergaram que todas as violências narradas pelas alunas e pelos alunos, por traz do conceito de bullying em que a autora trabalha, o não dito está presente, ou seja, o racismo, a homofobia, a origem social, o gênero, o padrão de beleza etc, que:

Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência dos corpos; a partir de padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Então, os corpos são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia, até mesmo de classe e de nacionalidade. Podem valer mais ou menos. Podem ser decisivos para dizer do lugar social de um sujeito, ou podem ser irrelevantes, sem qualquer validade para o sistema classificatório de certo grupo cultural. Características dos corpos significadas como marcas pela cultura distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder. (LOURO, 2008, p. 75).

A impressão que tenho é que esse conceito pode acabar gerando mais violências, pois no não reconhecimento das opressões que são efeitos dessas marcas e que são construtos sociais há nessa perspectiva uma redução, talvez simplificação das violências praticadas. Na verdade, não há um deslocamento das perspectivas de interpretações, ao contrário, há uma reiteração dos discursos hegemônicos/naturalizantes sobre os estudantes e que são colocadxs como “diferentes”, vistxs de forma negativa, como algo ruim, que precisam ser normalizadxs.

O bullying, nessa perspectiva, fica preso binariamente falando ao agressor versus agredido, acaba por permanecer na lógica heterossexista, de naturalização dos papéis ativo e passivo, do dominador versus dominado, escondendo que essas posições são produções discursivas e culturais, reiterando a normalização e naturalizando as posições que os sujeitos ocupam.

Nesse sentido, esse fenômeno bullying parece ter a pretensão de querer diagnosticar, detectar, explicar a violência escolar em toda sua complexidade, sem colocar a própria instituição e suas práticas em questão, e, discursivamente, já tem traçado os perfis dxs envolvidxs, x dx agressxr que é o próprio bullying, cuja personalidade é agressiva, violenta, bruta, enquanto que a vítima é passiva, tímida, calada, isolada, fraca que não consegue se defender, chegando mesmo, em alguns

casos, por não aguentar mais a opressão reiterada, a explodir, tentar revidar de qualquer forma, e, em atitudes extremas, chega a matar “seus colegas” e professorxs, ou seja, nessa última análise, a vítima de bullying se torna o próprio bullying em potencial, de vítima se torna assassina. Que contraditório, não?! Ou melhor, que violento, não?! Isso não seria uma forma, uma estratégia de eximir a própria instituição escolar de toda a sua produção diária de violências em que põe todxs em fôrmas, normalizando-os e categorizando-os de normais e anormais?

Esse conceito bullying, a meu ver, vela mais do que expõe a violência, talvez até contribua para sua produção, pois silencia as opressões vivenciadas por muitas e muitos que frequentam a escola e as reduz, muitas vezes, em uma única palavra, um único sentido.

Quando acontecem os massacres escolares o dispositivo pedagógico se junta com os das Ciências Psi para explicarem a tragédia e vão às grandes mídias para alertar a população, os “pais”, professoras/es sobre a violência nas escolas, e falam exaustivamente da personalidade dos assassinos que, geralmente, eram de famílias desestruturadas, tímidos, isolados, que sofriam bullying no cotidiano escolar.

Atualmente estamos presos à tríade “problema, culpado e solução” (Silva, 2011, p. 9). No que concerne ao assunto em questão poderíamos dizer bullying, assassinos/famílias, sociedade e por último a solução como sendo vista discussão/erradicação do fenômeno, medidas um tanto quanto higienistas e de controle são tomadas. A educação escolar sempre esteve e ainda está pautada em medidas higienistas, em conservadorismos, em combater o “mal” com pretensão de sempre deixar tudo “limpinho” e organizado.

Em conformidade com Cruz e Freitas (2012).

Quando pensamos no bullying na escola, devemos não pensar de modo isolado, como se fosse algo comum, já que está apoiado e legitimado por condutas sociais, em padrões de normalidades e verdades, sendo assim, não basta combatê-lo, mas mudar a noção do correto, normal e verdadeiro, entendendo-o como construção histórica”. (p. 76).

A EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) COMO DISCENTE

“Desaprender para aprender. Deletar para escrever em cima. Houve um tempo em que eu pensava que, para isso, seria preciso nascer de novo, mas hoje sei que dá pra renascer várias vezes nesta mesma vida. Basta desaprender o receio de mudar”.

(Martha Medeiros)

Retornei à escola depois de desistir por uns três anos, sabia que tinha de voltar, eu precisava terminar pelo menos o Ensino médio para conseguir entrar no mercado de trabalho, mas não queria retornar à escola, quando pensava nessa possibilidade eu me sentia extremamente mal. Até que certo dia um colega me falou que eu poderia concluir “os estudos” na EJA. Interessei-me. Procurei me informar e me matriculei numa escola voltada para o público de jovens e adultos!

Foi uma experiência bastante enriquecedora, porque me fez atentar para as desigualdades sociais e de oportunidades, para a situação parca de muitos e abundância de poucos, atentar para isso, diga-se de passagem, foi início de começar a desnaturalizar a “realidade”. Foram momentos de escuta, de partilhas de experiências. Para Miguel Arroyo (2007, p. 6). “A EJA tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem... Na pobreza, miséria, subemprego”.

Eu encontrei uma turma diversificada, muitas pessoas de diferentes faixas etárias, novas e velhas. Meia idade. Algumas saiam direto do trabalho para a escola; outras/os, desempregadas, mas esperançosxs em aprender um pouco mais; e, algumas mulheres, perseverantes, traziam consigo suas crianças pequeninas, porque não havia com quem deixá-las em casa. Realidades de vida diversas.

Na escola que eu freqüentava, muitxs delxs diziam estarem “correndo atrás do tempo perdido”, e que se arrependiam de terem “abandonado” a escola porque tinham de trabalhar. Sentiam-se culpados?! Nesse sentindo a escola expulsa mais do que acolhe e ainda produz culpa para quem dela saiu, ou seja, para as pessoas que “[...] ficam de fora de seus muros, a instituição também impõe consequências,

construindo sentidos e sentimentos que advêm dessa exclusão” (LOURO, p. 87, 2005).

A educação escolar produz evasão e compensação. Como assim? O sistema capitalista precisa, muitas vezes, de mão de obra barata e sem qualificação para executar as atividades que são consideradas subalternas, e como a escola está dentro desse modelo neoliberal, produz os repetentes, “incapazes” provocando evasão, e muitas dessas pessoas vão para o mercado de trabalho informal e depois retornam à escola e vão para EJA, vista como modelo escolar compensatório, porque da forma como está posta, funciona, grosso modo, como se fosse uma extensão do ensino regular, mas num espaço de tempo bem mais curto.

Estar na EJA me possibilitou ver a instituição escolar por outra perspectiva. A EJA se constitui como sendo uma modalidade, em que é dividida em blocos de disciplinas a cada semestre. Tinha curiosidade de saber quais eram os critérios e como são escolhidos os conteúdos, uma vez que a conclusão é “acelerada” comparada ao ensino regular.

Também foi notório ver que eu não era o “centro” das atenções, não fui xingada, não fui chamada de feia, não fui ridicularizada, como também não era necessária a presença em sala de aula, de vez em quando, da/o diretora/or, coordenadora/or para “botar ordem” na casa. Não me sentia como outrora, na santa inquisição escolar, um verdadeiro tribunal!

Não demorei a entender que eram outros públicos, outras demandas, outras necessidades. Não precisava de vigilância externa, já haviam internalizado autocontrole, autodisciplina. Os corpos docilizados já inseridos nos trituradores de carne, nas máquinas laborais formais e/ou informais, nas responsabilidades diárias, resistem e retornam à escola, as exigências do mercado estão cada vez mais intensas na cobrança do certificado de conclusão de nível médio, no mínimo. Ou seja, tornando a ideia de educação cada vez mais mercadológica como sendo uma espécie de senha para ascender socialmente. As políticas neoliberais de trabalho e educação impõem suas regras cruéis, nas quais vigoram o discurso baseado numa meritocracia que toma corpo e se naturaliza, e, sutilmente, quase de forma mágica, legitima a exclusão de grande parte da população.

Algo muito louvável foi a coletividade entre nós alunas/os. Na escola que estudei as cópias dos textos que as/os professoras/res solicitavam eram pagas por nós mesmxs, quando algumas pessoas não tinham dinheiro, coisa que não era rara, havia uma “cotinha” ou uma leitura compartilhada. Sinceramente sentia certo abandono da gestão e coordenação da escola para conosco, esse abandono é de certa forma um sintoma geral que vem das estruturas do macropoder e das políticas de educação na qual a EJA recebe pouquíssima atenção.

Essas experiências foram mais relevantes, foram aprendizados mais significativos do que estar em sala de aula sentada, ouvindo muitas vezes comentários de professores do sexo masculino externar seu machismo, sua homofobia, suas indiferenças.

Enquanto que com as poucas professoras que estavam na escola, a relação era dialogal com xs alunxs, principalmente, a professora de Língua Portuguesa, foi a que realizou um projeto literário excelente. Motivou-nos, sobremaneira! Tirou-nos de sala de aula e nos levou para biblioteca diversas vezes. Suas tranquilidade, afabilidade e incentivo nos envolveram num processo de leitura e escrita no qual cada um de nós leu uma obra literária, e, depois, expressamos na escrita as nossas impressões do texto, sem regras postas, apenas nos pedia que escrevêssemos algo. Bastante criativo da parte dela, considerando a rotina do uso excessivo da lousa, dos conteúdos empacotados e prontos, a falta de estrutura, de materiais, falta de vontade, por parte de alguns professorxs.

EXPERIÊNCIA EM EJA ENQUANTO PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Como aluna de EJA foi possível ver que há inclusão para excluir os já excluídos, e o abandono é presente, muita escassez de tudo, o investimento é pouco. É sabido que há muitas professoras e professores em prol da EJA, dentro do próprio meio acadêmico, mas os micropoderes estão dentro das instituições, isso me faz lembrar o exercício de docência nos estágios na EJA, onde escutei várias vezes pessoas que estavam na gestão se referirem às escolas como se fossem suas: “Na minha escola isso não acontece”, “Na minha escola funciona assim”. Essas

afirmações não são neutras, tampouco ingênuas, é possível ver projetos de poder e não de mudanças.

Por outro lado, vi, enquanto professora em formação, resistências, pessoas engajadas como disse anteriormente. Eu encontrei professoras e professores envolvidos de forma política e afetiva, tive o prazer de conhecer e estar em sala de aula com professoras/res tanto no curso de Pedagogia quanto em sala de aula, os/as quais me acompanharam e me ajudaram a expandir as perspectivas e as forças para continuar minha caminhada. Aprendizados significativos repletos de múltiplos sentidos!

Desse modo, quando passei da condição de aluna de EJA para professora em formação nos estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, que foram também em EJA, houve uma repetição no que diz respeito aos estudantes, isto é, elas/es também se sentiam culpados por não terem dado continuidade aos estudos. Sentia-me impotente. Falei que também tinha sido aluna de EJA, que não podemos desistir. Mas o que queria expressar dizendo isso? Autoajuda? Eu estava em um momento de crise em relação ao curso que estava fazendo, nem eu acreditava no que estava dizendo. Entretanto, fui adentrando mais e mais, afinal foram três estágios, mais a experiência no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que também foi na EJA, o que me fortaleceu e me motivou a continuar.

O que me encantou estar na EJA foi a interação, as conversas com certa informalidade. Seguiu o projeto elaborado, mas durante as aulas a interação, as trocas de experiências, escutar os mais velhos se expressarem, a bagagem de experiências vividas, as perspectivas de cada uma/um, me lembrava de quando eu fui aluna, na verdade ainda estava e estou também nessa condição.

Nessas experiências minha “fealdade” e os xingamentos não estavam mais presentes como já mencionei, embora eu tenha internalizado e meu corpo enrijecido, tudo isso foi relevante para eu iniciar um processo de desconstrução e de autoaceitação. A EJA foi mais uma experiência marginal que tive, o meu estar na margem agora compreendido como construção de processos sociais excludentes me faz afirmar a marginalidade como uma ação política. Não almejo mais o centro, como tantas vezes insisti, querendo ser a Xuxa, por exemplo. Agora quero navegar e aportar minha (r) existência às margens do rio, do mar da vida. Ressalto também

que nas escolas de EJA por onde andei, não vi nenhuma travesti, nenhuma mulher ou homem transexual, tendo em vista que muitas/os apresentam pouca escolaridade justamente porque a escola xs expulsa, evidenciando como já disse repetidas vezes o quanto a escola ainda é higienista e normalizadora.

3. (DES)CONHECENDO O CURRÍCULO

“O senhor... mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto, que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando.”
(Guimarães Rosa)

Antes de cursar a disciplina Teoria e Práticas Curriculares, que é um componente obrigatório do curso de Pedagogia da UFRN, acreditava que o currículo era somente um documento que fazia parte da máquina burocrática escolar. Não havia questionamento de minha parte sobre, por exemplo, os termos utilizados como disciplina, grade curricular, série, palavras essas que expressam ordens, enquadramento, produção. Há uma tendência para automatização da linguagem que acaba por velar sutilmente as intencionalidades desta, ou melhor, de quem a profere por meio dos discursos produzidos e naturalizados.

Nesse sentido se faz necessário iniciar um processo de desautomatização e desnaturalização da linguagem, pois não há neutralidade, ao contrário, é na e pela linguagem que as práticas de significação são produzidas, carregadas de sentidos, de ordens, de comandos, de violências e que são colocadas na terceira pessoa do singular e do plural do gênero masculino, no currículo e nas práticas educativas, por exemplo, quando falamos “o homem”, para fazer referência aos seres humanos, bem como “os pais”, “os alunos”, para se referir aos pais e às mães, e aos alunos e às alunas. Será que não há uma intencionalidade de tornar invisíveis as mulheres e suas experiências?

A partir da leitura do livro de Tomaz Tadeu intitulado *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, e as discussões nos encontros semanais, fui conhecendo as teorias curriculares, surgindo em mim a curiosidade e vontade de conhecer mais sobre a área curricular. E para elaboração desse trabalho, sem dúvida, aqueles momentos em sala de aula e de leituras do mencionado livro foram muito relevantes.

No supracitado livro foquei no capítulo que trata das teorias pós-críticas do currículo, dentro dele encontramos os Estudos Culturais e suas duas mais

conhecidas vertentes que são os Estudos Pós-coloniais e a Teoria Queer, as quais, com efeito, são conhecidas como saberes subalternos¹³ porque rompe com as grandes narrativas, com as categorias exclusivas como já falei no decorrer do texto (o homem branco, hetero, cristão) e desse modo colocando em questão os saberes e poderes que regulam e normatizam a vida. Nessas teorias, questões étnico-raciais, de gênero, de classe, sexualidade, nacionalidade numa perspectiva interseccional como já abordei anteriormente aqui no trabalho são problematizadas num viés de desconstrução das práticas discursivas normalizadoras que na escola encontram um espaço disseminador. Segundo Miskolci:

A proposta dos pós-coloniais, dos queer, em suma, dos saberes subalternos, é a de uma política da diferença [...] emerge como uma crítica do multiculturalismo e da retórica da diversidade, afirmando a necessidade de ir além da tolerância e da inclusão mudando a cultura como todo por meio da incorporação da diferença, do reconhecimento do outro como parte de nós. (2013, p. 50-51)

Termos como diversidade e inclusão atualmente estão presentes nos discursos pedagógicos, nos quais frases de efeito como “respeito à diversidade” e “ser diferente é normal” se tornaram corpo vivo na tessitura discursiva social.

O conceito de diversidade surgiu com o multiculturalismo nos países do Norte: Estados Unidos e Canadá, tendo como questão cerne os conflitos étnico-raciais, sendo depois ampliada para questões de gênero, sexualidade, classe etc, ou seja, as ditas minorias passaram a criticar o poder hegemônico eurocêntrico no campo educacional, curricular, cultural (SILVA, 2011).

Inicia-se a luta por reconhecimento afirmando a existência de uma diversidade, nesse sentido ao invés de falar em diferenças, fala-se em diversidade.

[...] as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que

¹³ Conforme Miskolci “as teorias subalternas ganharam seu título de uma terminologia criada por Antonio Gramsci para referi-se àqueles cuja voz não é audível no sistema capitalista. Sua forma contemporânea foi popularizada a partir de um famoso artigo de Gayatri Spivak intitulado “Can the subaltern Speak?” (1985) e designava grupos sociais submetidos ao domínio de uma potência estrangeira, cuja subordinação se mantinha mesmo após a descolonização” (p. 158, 2009)

seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. Os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua comum humanidade (SILVA, p. 86, 2011).

Nesse sentido há uma afirmação da diversidade cultural numa crença de unidade, numa essência humana, ideia de uma cultura universal na medida em que todos têm em comum a humanidade. Quais “características humanas mais profundas” seriam essas? O que é humanidade?... O poder hegemônico não é problematizado, ao contrário, há uma tentativa de apaziguamento dos conflitos, respeito e tolerância são proclamados, e as relações de força não são consideradas. Em conformidade com Miskolci (2013) tolerar não significa aceitar o outro, tolerar é permanecer na bolha de proteção “eu cá e você lá”, é um não querer se misturar, é como estivesse fazendo um favor que poder estar implícito “olha eu te tolero, dá para calar a boca”.

“Ser diferente é normal”, essa frase já diz tudo, inclui para normalizar, é um viva à normalidade! Mas a balada do louco dos mutantes diz “EU JURO QUE É MELHOR NÃO SER UM NORMAL”!!! VIVA-SE!!!

Os discursos de diversidade e inclusão falam mais em “diferentes” do que em diferenças, dando a impressão de que os “diferentes” não têm culpa de “serem” assim, como se já tivessem nascido tais quais. A diferença então é naturalizada e domesticada.

Por que é atribuída à diferença sentidos negativos e fixos? “[...] a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (SILVA, p. 87, 2011). Os estudos queer e pós-coloniais trazem à tona a diferença problematizando seu caráter construído e as relações de poder que a atravessa, problematiza a própria ideia de normalidade.

A diferença passa a ser o motor do processo de (des)construção para trabalhar numa perspectiva de abertura de possibilidades; “a diferença é experimental [...] a diferença não pede tolerância, respeito, ou boa-vontade. A diferença desrespeitosamente, simplesmente difere. [...] A diferença não tem a ver com a diferença entre x e y, mas o que se passa entre x e y. A diferença devém” (SILVA, 2002, p. 66).

Tornamo-nos muitas vezes autômatos e proferimos palavras cheias de retóricas, mas não paramos para pensar em seus sentidos, no poder atribuído, nas intenções e dominações que estão contidas nelas.

Diante disso é relevante perguntar, cadê as mulheres negras, as mulheres indígenas, os homens negros e os indígenas, as lésbicas, os gays, as travestis, as e os transexuais, as e os transgêneros, as e os intersexos, etc, na história? Ora, foram relegadas/os, negadas/os, estigmatizadas/os e silenciadas/os. Nesse regime de normalidade são vidas irrelevantes e que não interessam a história, Bento (2016). O que a escola tem haver com isso? A escola é norteadas por um documento chamado currículo e “é por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (SILVA, 2010, p. 10)

Então, podemos dizer que o currículo não é um texto burocrático e imparcial, ao contrário o currículo tem cor, tem gênero, sexualidade “normal”, ou seja, está repleto de intencionalidades e de relações de poder que subsidia a escola, as práticas pedagógicas das professoras/es.

Para exemplificar isso podemos citar o livro didático, que segue uma política curricular, e que ainda é uma tecnologia bastante utilizada pelas professoras e pelos professores. As imagens de família, por exemplo, presente na maioria dos livros é a constituída pelo pai, a mãe e filhas/os, isto é, parte de um pressuposto de que a família legítima e “natural” é a que segue um padrão heterossexista, em detrimento de outros modos de famílias, de expressões de gênero e sexualidades. No que concerne às questões étnico-raciais, ainda há presença de imagens de mulheres e homens negros, bem como de indígenas como selvagens e escravizados, em situações de subalternidades.

Reivindicação por uma representação para aquelas/es? Não, até porque já são “representados”, mas não por elxs mesmxs. Inclusão? Não! O currículo já está superpovoado e inclusive criaram temas transversais, em apartes, sobre questões como pluralidade, cultura, saúde, orientação sexual etc. Por onde transitei não ouvi menção. Os discursos pedagógicos ampliam as práticas discursivas sem alterar o seu conservadorismo.

Mas como essas pessoas foram representadas assim e não de outro modo? Representar e conhecer estão interligados numa perspectiva pós-estruturalista de acordo com Tomaz Tadeu (2010), ou seja, a representação é uma forma de conhecimento em que seus efeitos são materiais, palpáveis, perceptíveis.

Imaginemos nosso currículo como um organismo vivo, e a representação: seu corpo de conhecimento que nos produz enquanto sujeitos, nos direcionando apenas a uma perspectiva, centrando-se em uma única versão da história, como também de cultura, em um único modo de vida, de ser, de conhecer. Pensar nessa produtividade do currículo é ver que o binarismo povoa esse corpo.

As polaridades são interdependentes, deste modo, o outro existe para ser negado e para afirmar a superioridade do modelo ideal, do significante colonial dominante. O corpo é o local em que esses processos acontecem, antes de tudo, somos corpos, e este é o local no qual se materializa os discursos, portanto, discursivamente produz-se um corpo ideal, um padrão, um corpo que se torna inteligível, como também se produz um corpo ininteligível, incompreensível, que passa a ser recusado e ignorado. E assim identidades são produzidas e “passam a ser prisioneiras do corpo” (BENTO, p. 24, 2008) e esquecemos de que elas não são fixas e, principalmente, servem para classificar, hierarquizar, domesticar e normalizar os corpos.

A velha dicotomia da educação é a do conhecimento e ignorância conforme Louro (2008), nessa binária relação, à ignorância é vista como falta de conhecimento, falta de inteligência, entretanto, há uma intencionalidade, há, na verdade, uma produção de ignorância em que se eliminam perspectivas e outros modos de conhecer, o poder hegemônico da educação normalizadora silencia, ignora. Práticas como racismo, homofobia, preconceito, discriminação etc são frutos de uma ignorância intencional que produz o desconhecimento, a distância, o medo, a ojeriza.

Quando elejo certo conhecimento e dou veracidade e legitimidade, o qual, quase sempre, se torna uma verdade absoluta, tantos outros são ignorados e deslegitimados. Guacira Louro nos fala que “o conceito foucaultiano de *episteme* compreendido como campo epistemológico no interior do qual, determinadas coisas podem ser concebidas ou podem ser ditas e outras não” (2008, p. 69-71). Nesse

sentido também há uma aniquilação do perguntar e do duvidar como processos motores da aprendizagem, portanto, matando a curiosidade nossa de cada dia.

Instituições como a escola, a igreja, a família estão juntas nesse processo de aniquilação da curiosidade. Seus discursos entram num ponto de convergência: “desde que o mundo é mundo sempre foi assim”, “porque Deus quis assim”, “tinha de ser assim”, “tinha de acontecer isso mesmo”, “a história é essa”, “silêncio”, “Deus fez o homem para mulher e a mulher para o homem”, “não fale isso porque senão papai do céu castiga”. Respostas prontas para as possíveis perguntas. Naturalização das coisas, dos acontecimentos, das experiências, fatalismos como esses, às vezes, contribui de modo a diminuir a potência. Tantas vezes ouvi isso, até chegar o momento de acreditar que tudo estava, de fato, dado mesmo!

Os “pês” adentram em nossas vidas, nos lares, nas escolas, nas igrejas, nas clínicas, nos hospitais, nas ruas, regulam, controlam, restringem, incitam, produzem... (pais, padres, pastores, professores, psiquiatras, psicólogos, psicanalistas, policiais, patrões, parâmetros curriculares, práticas pedagógicas, políticas de identidades), enfim, usam mecanismos tão sutis de regulação e controle que quase não percebemos. E esses “pês”, massivamente, por muitos anos, eram constituídos e geridos por homens de “verdade”.

Currículos oficiais e não oficiais nos constituem, o que nos tornamos são frutos destes, mas não sem resistências. Não somos inteiramente passivos, onde há poder há resistências como nos diz Foucault (1984).

E assim como na história não há uma linearidade e continuidade, embora a norma faça assim parecer, nós também não o somos. Estamos sempre em processo de mudanças, acasos, devires, acontecimentos e fluxos nos atravessam “constituídos de múltiplos agoras” (PRECIADO, p. 24, 2014) contrariando e deslocando muitas vezes o que se tornou inteligível, o que se tornou compreensível, aceitável, o que é legitimável, o que o currículo põe como “verdadeiro”, e é nesses “agoras” que transitam as resistências e as mudanças.

Que tal colocar em questão essas verdades tidas como absolutas? Que tal sair da zona de conforto? Que tal cruzar a fronteira? Que tal contestar o centro e recusar esse modo de vida “heteroterrorista”, fascista? Que tal novos modos de

conhecer, cujos saberes produzam prazeres? Que tal um currículo queer? Que queer? Queer o quê?

A teoria queer efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica: A teoria queer quer nos fazer pensar queer (homossexualidade, mas também “diferente”) e não straight (heterossexual, mas também “quadrado”): ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. [...] O queer se torna, assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento sexuais, mas que se estende para o conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar, todas as formas bem-comportadas de conhecimento e identidade. A epistemologia queer é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa. (SILVA, 2011, p. 107).

QUEER RESISTÊNCIA: DO XINGAMENTO À AÇÃO AFIRMATIVA

“Inútil querer me classificar, eu simplesmente
escapulo não deixando. Gênero não me pega mais.”

(Clarice Lispector)

No tópico intitulado “mulherzinha”, do presente trabalho, falei inicialmente sobre minha primx, que durante muito tempo foi categorizada como menino pelas tecnologias de gênero que coloca a criança no binário, logo após seu nascimento, ou até mesmo antes pelo exame de ultrassonografia, quando se diz “é menino/menina”, não se está descrevendo uma situação, mas produzindo masculinidades e feminilidades condicionadas ao órgão genital” (BENTO, p. 37, 2008).

Nessa perspectiva binária, o sexo determina o gênero e, por conseguinte o desejo, produzindo corpos sexuados, com pressupostos heterossexuais, forjando e apelando para uma “natureza” na qual, homens e mulheres “verdadeirxs” são os que nascem com pênis e vagina e que futuramente vão se relacionar e procriar; é um saber perverso que inscrevem nos corpos marcas de poder e que nega o prazer. Mas nem sempre foi assim, isso ocorreu com a institucionalização da heterossexualidade na qual as diferenças anatômicas se tornaram diferença sexual no século XIX, pois até o século anterior a este se considerava a existência de dois gêneros o feminino e o masculino e apenas um sexo, ou seja, a genitália do corpo

da mulher era considerada um pênis invertido, Bento (2008). A condição do feminino era subjugada, mas com o advento da ideia de diferença sexual as coisas se complicaram ainda mais.

Retornando a minha primx, por muitas vezes eu presenciei as violências por elx sofridx tanto na escola quanto em outros espaços, como já foi mencionado. Todas/os pareciam munidas/os com seus detectores de “anormais”, quando ouviam o “bip” iniciavam o ataque, há um respaldo social e cultural que podia ser dito nas palavras de Bento, um “heteroterrorismo”.

Os xingamentos eram constantes, naquele tópicó falei sobre a “mulherzinha”, mas também era frequente elx ser chamadx de “veado”, “bicha”, “boiola”, “gayzinho”, “fresco”. E por que retornei a falar sobre ela no meu trabalho? Porque queer é uma palavra de origem inglesa que pode ser traduzido, segundo Louro (2008) como estranho, ridículo, gay, bicha, veado, sapatão. A ressignificação do termo inicialmente foi cunhado pela feminista Teresa de Lauretis, italiana radicada nos Estados Unidos, ela foi a primeira a utilizar o termo *teoria queer*, depois veio Eve Sedgwick com sua obra referênciada *A epistemologia do Armário*, Judith Butler com o livro *Problemas de Gênero*, dentre tantas outras referências nesses estudos. Aqui no Brasil uma das pioneiras foi Guacira Lopes Louro.

Queer é um xingamento, um insulto, mas como também nos diz Miskolci (2011) queer pode está ligado a tudo aquilo que seja considerado abjeto. Os corpos que foram e são colocados e inscritos como abjetos são resilientes, resistência é um dos seus nomes, transgridem, subvertem, “queer entra no jogo do poder exercendo a resistência” (ALMEIDA, DINALI, & FERRARI p. 109, 2010) do xingamento, insulto, da depreci(ação) contra o regime heterossexual machista, misógino, racista e capitalista.

Minha prima reinventou seu corpo e agora é uma travesti linda! Produziu outro modo de subjetivação, desconstruindo a “essência” do feminino biologizante e fabricando para si uma feminilidade não normativa (seios grandes e um pênis entre as pernas) esse feminino não normativo, não cisgênero, é sua resistência, é afirmação da vida. Um corpo estranho que se metamorfoseia e quebra o s(cis)tema.

A teoria queer surgiu entre o final da década de oitenta e início dos anos noventa do século passado, originada a partir dos Estudos Culturais norte-

americanos; é uma vertente da terceira onda do feminismo, a qual colocou em questão os pressupostos do feminismo anterior que se pautavam em definições essencialistas do feminino, para um esclarecimento maior de acordo com Preciado (2014), grosso modo, poderíamos falar de duas correntes feministas anteriores a terceira onda, a corrente essencialista e outra construtivista. A primeira se pauta numa essência do feminino e da categoria mulher, ou seja, o corpo feminino como um dado natural, dando relevância à questão da maternidade, esta tida como uma aptidão natural. Enquanto que a segunda traz a problemática do gênero, a categoria mulher como um construto social, a máxima de Beauvoir de que “não se nasce mulher”, e, nesse sentido, o avanço é perceptível, entretanto não colocaram a masculinidade como sendo também um construto social.

Antes de a teoria queer surgir ocorreu uma explosão dos movimentos sociais, principalmente, nos Estados Unidos, por exemplo, os movimentos negros que denunciavam as práticas racistas e opressivas, outros movimentos que também explodiram foram os dos gays e lésbicas, estes movimentos buscavam uma integração no sistema, afirmavam uma identidade homossexual e mantendo o status quo “[...] tinha como preocupação mostrar que homossexuais eram pessoas normais e respeitáveis [...]” (MISKOLCI, p. 24, 2013). A política de identidade gay, invisibilizava as experiências das lésbicas, transexuais, bissexuais etc. Miskolci (2013) nos diz também que esse movimento tinha um caráter burguês, branco, letrado, tanto o movimento homossexual quanto o movimento feminista daquela época.

E no Brasil o que estava ocorrendo? Em plena ditadura militar, artistas como Ney Matogrosso e o grupo Dzi Croquetes transgrediram as fronteiras estabelecidas de gênero “[...] perturbando, com suas performances, não apenas as plateias, mas toda a sociedade.” (LOURO, p. 30-31 2008). Também é relevante acrescentar que os movimentos negros aqui no Brasil também já estavam na luta contra o racismo.

O queer traz para si o insulto e o ressignifica de uma forma afirmativa e política, inicialmente, a partir do surgimento da AIDS.

A epidemia é tanto um fato biológico como uma construção cultural. A aids foi uma construção cultural [...] como um castigo para aqueles que não seguiam a ordem sexual tradicional [...] A aids, portanto, foi

um catalizador biopolítico que gerou formas de resistências mais astutas e radicais [...]”. (MISKOLCI, p. 23, 2013).

Resistência à política de identidade homossexual que almejava uma inclusão, como também resistência à heteronormatividade, ou seja, a norma sexual que impera é a heterossexualidade, na qual não define somente a sexualidade “correta” como também um modo de vida normativo, essa matriz também funciona para os não hetero, quer dizer, tolera-os desde que se comportem como “normais”, presa a díade ativo e passivo, o que fortalece os papéis binários impostos do que é ser homem e mulher. A reivindicação dos não hetero ao casamento, por exemplo, é também uma forma de movimentar o modelo heteronormativo, segundo Miskolchi (2013), tendo em vista que tal prática é uma das estruturas que alicerçam esse modelo, o casamento contratual e institucionalizado. Nesse sentido, podemos dizer que a heterossexualidade foi institucionalizada e a relação monogâmica implantada por ser “uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora”. (FOUCAULT, p 38, 1984).

Ainda de acordo com Miskolci (2013) a teoria queer questiona a naturalização das identidades sexuais, questiona o binário hetero-homo e o poder não é visto como repressivo, mas como produtivo que gerencia a vida e regula as práticas sociais e individuais. Como e quando a sexualidade ganhou uma centralidade precípua em nossa sociedade a ponto de ser o ponto crucial e definidor do/de sujeito “normal”?

[...] A sexualidade é modelada na junção de duas preocupações principais: com a nossa subjetividade (quem e o que somos) e com a sociedade (com a saúde, a prosperidade, o crescimento e o bem-estar da população como um todo). As duas estão intimamente conectadas, porque no centro de ambas está o corpo e suas potencialidades. Na medida em que a sociedade se tornou mais e mais preocupada com as vidas de seus membros – pelo bem da uniformidade moral; da prosperidade econômica; da segurança nacional ou da higiene e da saúde - ela se tornou cada vez mais preocupada com o disciplinamento dos corpos e com a vida sexual dos indivíduos. (WEEKS, 2013, p. 52).

Então queer vai numa perspectiva pós-identitária? Sim! Porque as identidades não são naturais e sim produzidas no interior da cultura através dos regimes

discursivos, institucionais. A nossa subjetividade é uma produção coletiva em que diversos dispositivos se conectam; são aparelhos de captura. O foco da teoria queer é a cultura uma vez que esta não é estática, fixa, ao contrário, é produção de significações e é justamente por isso que há possibilidade de mudanças, de desconstruções. Quando queer assume o insulto é numa perspectiva política de enfrentamento e de resistência.

Por fim, podemos dizer também que a teoria queer é iconoclasta por excelência; é uma dinamite nos pressupostos de normalização heterocentrista que regulam a cultura; queer desnaturaliza e desconstrói a norma, a ideia de natureza, as convenções sociais, a essencialidade, o ideal de universalidade; fratura o sujeito que se pretendia fixo, eterno e imutável, portanto, podemos dizer que rejeita o ideal etnocêntrico. Indo numa direção contrária as políticas de identidades, de afirmação da diversidade e inclusiva; queer não luta por inclusão, integração, não almeja o centro, tampouco quer ser toleradx, assume a margem como estratégia política fazendo micropolíticas de resistências, problematizando os processos que normalizam certos sujeitos e marginalizam outros. “A relação centro e margem não é uma relação binária, simplista, antagonica. Os “normais” negam-se a reconhecer a presença da margem no centro como elemento estruturante e indispensável”. (BENTO, p. 49, 2008).

Queer é “uma reviravolta epistemológica” como já nos disse Tomaz Tadeu, portanto, é uma revolução no nosso modo de vida, uma vez que esta é gerenciada pelo *capeta capital* como nos disse bem o profeta Gentileza. Tal sistema opera por sistemas de afirmações, inclusões e exclusões, há exaltação do trabalho, produção de homens e mulheres, paz, guerra, doenças, de felicidade efêmera, e poderíamos dizer muitas vezes trabalhamos até na hora de consumir e do lazer, tais atividades também são programadas pelo sistema. Afirma-se um modelo de vida burguesa, heteronormativa, “traz” para o centro pessoas que outrora eram consideradas incapazes e as insere no rolo compressor do trabalho, ou seja, “mesmo com deficiência você pode trabalhar” *includi para excludi*, acompanha as mudanças do mercado embora continue conservador com finalidades lucrativas e regulatórias para a sua manutenção.

Outros modos de vida implicam numa desconstrução dos valores que até agora “valorizamos”, valores caducos e caquéticos que adoecem os corpos, suas práticas discursivas adentram nos poros, na carne, como se fosse nossa segunda pele, esses valores regem as nossas vidas como, por exemplo, a relevância ao matrimônio, a monogamia, a unidade familiar, a submissão feminina institucionalizada, elevação de tudo que está na norma e abominação ao que está “fora”, a moral judaico-cristã que herdamos adentra todas as esferas negando o saber prazer do corpo, produzindo má consciência, autovigilância, impotência, culpa, ressentimentos; os micropoderes sendo exercidos cotidianamente. Para contrabalancear, vem a moral do consumo, a palavra de ordem é *compre* e depois diga “foi deus quem me deu”. Capitalismo, colonização e cristianismo. *Revoluções diárias* contra esses fascismos! E a revolução é pelo cu! Pois cu todo mundo tem, como afirma Preciado (2014).

No seu livro *Manifesto contrassexual*, Beatriz Preciado traz para o centro o cu, tendo em vista que este órgão é invisível, ou melhor, foi relegado dentro da representação da diferença sexual da sociedade heteronormativa. Beatriz nos diz que “O ânus é o centro erógeno universal situado além dos limites anatômicos impostos pela diferença sexual. Pelo ânus, o sistema tradicional da representação sexo/gênero vai à merda” (p. 32, 2014).

POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DISSIDENTE

“A educação é a arte de nos rebatizarmos ou de nos ensinarmos a sentir de outro modo.”

(Nietzsche)

Muitas mudanças ocorreram, mas a figura dx docente principalmente, a da/o pedagoga/o ainda é bastante centralizada, sua linguagem de comando “abram o livro”, “fechem o livro”, o poder do lápis grafite, o visto no caderno (certo, meio certo, errado), o uso frequente do livro didático para dar aula, atividades de produção de escrita produtoras do eu “como foram suas férias?”, “como foi seu fim de semana?”, “como você se vê?”, o silêncio imposto sem diálogo, um quebra-cabeça já todo

montado! Práticas pedagógicas não são somente mediações, mas produtoras de subjetividades, Larrosa (1994).

A sala de aula é um espaço que dentro do contexto escolar normalizador é territorializada de modo bastante segmentada em lugares demarcados. A figura dx docente é ocupada, quase sempre, de forma frontal e central, enquanto que xs estudantes são colocadxs em carteiras enfileiradas. Corpos educados – seus sentidos – com ênfase na visão, a qual, em nossa sociedade, há muito tempo desde os antigos gregos, é o sentido mais valorizado; e, no espaço da sala de aula, se “educada”, sutilmente, e, com efeito, para se ver um único ângulo, uma única direção. Olhos atentos para a figura da/o professora/or. Uma territorialização sedentária, fronteira, estagnada, a qual dificulta deslocamentos de significações, simbólicos, epistemológicos.

X professorx é uma figura bastante antiga e que, com o passar do tempo, ocorreram mudanças e ressignificações. A esta figura foram e ainda são atribuídas e designadas várias tarefas, e, nos últimos anos, só aumentou a lista, como diagnosticar, examinar, vigiar, punir, cuidar, transmitir, formar, conscientizar, libertar... Muitas imagens foram criadas e incorporadas como a da(o) autoritária(o), facilitador(a), mediador(a), emancipador(a) etc. Que tal desnaturalizá-la?, Pois nos parece já dado e acabado! Saturadas em demasia, esvaziadas! Além disso, se cristalizaram; tornaram-se fixas, engessadas.

Atrelado a isso, também está o seu papel na sociedade, o qual, normalmente, é de transmissor/a, de transformador/a social, de mestrx, de salvadrx da pátria; é recorrente ouvirmos a frase como “o professor tem um papel fundamental na sociedade”, no entanto, parece que ao encarnar esses papéis, que se tornaram partes constituintes dxs docentes, às vezes, é difícil acontecer um estranhamento, por parte desses docentes em relação a si mesmxxs, para com a sua prática, considerando esse estranhamento como sendo uma estratégia teórica metodológica possibilitadora de invenções e produções de outros modos de “ser” docente, de estar em sala de aula com xs discentes, com vistas a recusar e desobedecer aos papéis e designações que lhes foram impostas e que se pretendem fixas. Libertar-se! Uma autoform(ação) para praticar dissidências, quebrando com o microtexto

curricular oficial que penetra no espaço escolar que contribui para tornar a sala de aula em cela de aula.

Desterritorializando ¹⁴ a posição frontal e central; reterritorializar com xs estudantes distribuindo-se de forma não fixa pelo espaço, deslocando posições, problematizando o que parecem dados e naturais, suscitando estranhamentos, fraturando a normatividade da “[...] produção pedagógica do sujeito” (LARROSA, p. 18, 199) a qual se forma para um futuro fabricado não saboreando os “agoras”.

É relevante uma desaprendizagem dos sentidos, desautomatizá-los; o corpo em movimento, o prazer em ação, fazer micropolíticas com xs estudantes nas quais a luta contra os fascismos, o “desprender-se de si” estejam sempre presente.

¹⁴ Deleuze (1995) no Abecedário fala sobre a noção de desterritorialização que construiu com Félix Guattari: “Félix e eu construímos um conceito de que gosto muito, o de desterritorialização. [...] precisamos às vezes inventar uma palavra bárbara para dar conta de uma noção com pretensão nova. A noção com pretensão nova é que não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar”.

4. INCONCLUSÕES...

“Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça”.

(Cora Coralina)

Até o presente momento, eu narrei as minhas vivências na escola buscando problematizá-las numa perspectiva de desnaturalizar os marcadores sociais que “determinam” as posições sociais dos sujeitos alocando-os numa posição privilegiada ou de subalternidade. E para construção do presente texto busquei aporte teórico nos Estudos Culturais, dialogando com as duas vertentes, a saber, a Teoria Queer e os Estudos Pós-Coloniais, que dialogam com a filosofia, sociologia, com os teóricos pós-estruturalistas.

Quando lancei a pergunta: “O que(er) sou?!”, fi-la com dois sentidos: a) de desnaturalizar a ideia de identidade como algo dado, a qual a escola é uma das instâncias produtoras; as identidades se tornam definidoras, limitadoras, uma vez que nomeiam de forma hierarquizada, produz os corpos de que se fala, respondendo/problematizando o primeiro sentido da questão, no caso, O que sou eu?!; e, b) um trocadilho com a palavra *queer* para sugerir que, hoje, me identifico como tal, numa referência à segunda questão - O queer sou eu?!

Na teoria queer, as identidades são afirmadas como uma forma de resistência quando assumem e, sobretudo, quando afirmam o xingamento, a depreciação como estratégia política. E quando nos colocamos como queer, por exemplo, já deixamos de sê-lo, e é aí que está a questão do pós-identitário, pois é algo que não se fixa, povoa espaços de forma transitória, sem essencializar, universalizar. Uma experimentação dos “agoras” numa perspectiva política dissidente.

Parafraseando o poema da poeta peruana Victoria Santa Cruz “Me gritaram negra”, acrescento, me gritaram índia, me gritaram pele queimada, me gritaram testuda (de testa grande) me gritaram bocão (de boca grande) me gritaram feia, me gritaram pobre, e eu neguei, neguei e neguei, e sofri e sofri e sofri. Hoje eu afirmo esses “xingamentos”, e me identifico com todos eles, de uma forma ressignificada, valorosa, positiva! E aqui já não estou, estou em outra parte, noutra território.

Afirmo a ancestralidade indígena e africana, entendendo que a diáspora, no caso dos africanos, foi um acontecimento perverso, cruel, e, no “encontro” entre os europeus e os povos originários (indígenas), um verdadeiro “estupro cultural”; mas não há retorno às “origens”, o que há são “ágoras” de lutas e resistências, descolonização do corpo-colônia, luta em defesa desses povos que continuam sendo massacrados e mortos brutalmente, o que ocorre também com as/os LGBTTTQI¹⁵. Denunciar e lutar contra as opressões mortificantes! Contra o machismo!

O corpo é educado com pretensões de uniformidade, os sentidos são domesticados e adestrados, o olhar é educado para ver binariamente de forma categórica e hierárquica, vigilância e controle, são verdadeiros panópticos. Os ouvidos ensurdecidos para ouvir outras vozes que não seja a da normalidade, o falar automatizado, e o tato relegado. Foucault em seu livro História da sexualidade I faz essa menção, a visão se tornou o sentido mais valorizado, enquanto que o tato, o toque, foi desprezado. Esse corpo pedagogicamente educado foi embrutecido, militarizado; a afetividade não é apreciada, quando esta acontece, muitas vezes, é de forma colonizada. O racismo passa pela estética, pela depreciação do corpo não branco.

Com esse trabalho, espero suscitar o debate e provocar nxs leitorxs/professorxs o interesse pelas questões por mim levantadas, bem como, com efeito, contribuir politicamente no sentido de repensar o currículo, as práticas pedagógicas, as produções de subjetividade, as posições de sujeitos numa perspectiva desnaturalizadora. Não se nasce “isto ou aquilo”, mas torna-se; somos produzidxs por tecnologias sociais e culturais com finalidades normalizadoras.

Por uma educ(ação) afetiva, descolonizadora, do estranhamento, do empoderamento, discordante, política, profana, problematizadora, desobediente, sem fronteiras, sem diferenças sexuais.

¹⁵ A SIGLA LGBTTTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Trangêneros, Queer, Intersex)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos A. de. DINALI, Wescley. FERRARI, Anderson. Teoria e subjetividades queer: poder, resistência e corpo. In: CLARETO, Sônia Maria, FERRARI, Anderson. *Foucault, Deleuze e Educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

AMÂNCIO, Iris Maria da Cosata. “Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem”. In: AMÂNCIO, Iris, GOMES, Nilma & JORGE, Miriam. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Autêntica: Belo Horizonte, 2008.

ARROYO, Miguel. REVEJA@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v 1, n. 0, p. 1-180, ago. 2007.

BENTO, Berenice Alves de Melo. *O que é transexualidade?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2008.

BERTOLOTTO, Rodrigo. Segregação à brasileira: cidades em preto e branco. Disponível em < <http://tab.uol.com.br/racismo/> > 14 de março de 2016.

BUTLER, Judith. Questões de gênero e os corpos que importam. Disponível em < <https://culturavisualqueer.wordpress.com/2010/07/12/judith-butler-as-questoes-de-genero-e-os-corpos-que-importam/> > Acesso em 2 de fevereiro de 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *O abecedário de Gilles Deleuze*. Paris: Arte (Canal de TV), 1995.

CRUZ, Priscila Aparecida Silva. FREITAS, Silvane Aparecida de. A produção de verdades na sociedade disciplinar e o bullying na escola: reflexões à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista Magistro*. Vol. 2. Num.1. 2012.

FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para paz*. 2ª ed. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

FONTELA, Orides. *Trevo*. São Paulo: Duas Cidades, 1988.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

_____. História da sexualidade I: a vontade de saber; tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984 5ª Edição.

_____. Microfísica do poder / Michel Foucault ; organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. - 22. ed. - Rio de Janeiro: Graal, 2006.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-38.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. Portugal: Porto Editora, LDA. 2000.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). O currículo nos limiares do contemporâneo. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, P. 85-104.

_____. Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

_____. Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2013. – (Série Cadernos da Diversidade; 6)

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

PAQUITAS. Gravadora RGE. 1989. Disponível em <https://www.lettras.mus.br/paquitas/discografia/paquitas-1989/>. Acesso em 28 de abril de 2016

POCAHY, Fernando Altair. Interseccionalidade e educação. *Textura*, n. 23, jan/jun. 2011.

PRECIADO, Beatriz. Entrevista a Jesús Carrillo. In: *Cadernos Pagu*. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. V. 28. P. 375-405.

_____. Manifesto contrassexual; tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2014.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Compulsory heterosexuality and lesbian existence. In: *Bagoas: revista de estudos gay / UFRN, CCHLA*. – V. 1, n. 1 jul./dez. Natal: EDUFRN, 2007.

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

_____. Identidade e diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

_____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SANTOS, Adriano Rodrigues dos, TAILLE, Elizabeth Harkot-de-la-. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. In: III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas, SP. 2012.

SODRÉ, Muniz. Entrevista sobre seu livro: Reiventando a educação: diversidade, descolonização e redes. Disponível em <https://leccufrij.wordpress.com/2014/09/29/entrevista-com-muniz-sodre-sobre-seu-livro-reinventando-a-educacao-diversidade-descolonizacao-e-redes/> Acesso em 20 de janeiro de 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault & a Educação. 3ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WEEKS, Jeffrey. "O corpo e a sexualidade". In: Louro, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.