



Gênero, Sexualidade e Educação



Mayana Rocha Soares e Ramon Fontes

Pedagogias Transgressoras

Pedagogias Transgressoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS
GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Mayana Rocha Soares

Ramon Fontes

Pedagogias Transgressoras

Salvador, 2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira

Pró-Reitoria de Extensão Universitária

Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto

Instituto de Humanidades, Artes e Ciências

Diretor: Messias Bandeira

Superintendência de Educação a

Distância -SEAD

Superintendente

Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional

Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB

Andréa Leitão

Gênero e Sexualidade na Educação

Coordenador: Prof. Leandro Colling

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &

Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico

Haenz Gutierrez Quintana

Foto de capa: rawpixel.com

Equipe de Revisão:

Edivalda Araujo

Julio Neves Pereira

Márcio Matos

Simone Bueno Borges

Equipe Design

Supervisão: Alessandro Faria

Editoração / Ilustração:

Ana Paula Ferreira; Marcos do Nascimento;

Moema dos Anjos; Sofia Casais; Ariana

Santana; Camila Leite; Marcone Pereira

Gerente de AVA: Jose Renato Oliveira

Design de Interfaces: Raissa Bomtempo

Equipe Audiovisual

Direção:

Haenz Gutierrez Quintana

Produção:

Leticia Oliveira; Ana Paula Ramos

Câmera: Valdinei Matos

Edição:

Deniere Silva; Flávia Braga; Irlan
Nascimento; Jeferson Ferreira; Jorge
Farias; Michaela Janson; Raquel Campos;
Victor dos Santos

Animação e videografismos:

Bianca Silva; Eduarda Gomes; Marcela de
Almeida; Dominique Andrade; Roberval
Lacerda; Milena Ferreira

Edição de Áudio:

Cícero Batista Filho; Greice Silva; Pedro
Henrique Barreto; Mateus Aragão

Sumário

Mini currículo das pessoas autoras7

Apresentação8

Unidade 1 - Bases epistemológicas e metodológicas para uma
pedagogia não normatizadora e não disciplinadora12

Cena 1 – Uma aula.....12

Cena 2 – Tendências pedagógicas brasileiras.....15

Cena 3 – Experimentando uma transgressão – Parte 1.....20

Cena 4 - Experimentando uma transgressão – Parte 2.....23

Unidade 2 - Dispositivos biopolíticos de resistência
contra as formas redutoras e modelos pré-estabelecidos
de ensino e aprendizagem32

Cena 1 – Corpos como pedagogia.....32

Cena 2 – Afeto e representatividade como pedagogia.....42

Cena 3 – Experiência como pedagogia.....44

Unidade 3 - Prática político-pedagógica em contexto escolar:
situações-problema e contextos52

Situação problema 1.....54

Situação problema 2.....55

Situação problema 3.....57

Situação problema 4.....59

Referências61

Referências para leituras complementares64



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFBA

S676 Soares, Mayana Rocha.

Pedagogias Transgressoras / Mayana Rocha Soares, Ramon Fontes. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

65 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação na modalidade EaD da UFBA/SEAD/UAB.

ISBN: 978-85-8292-200-2

1. Pedagogia crítica. 2. Educação – Estudo e ensino. 3. Educação – Brasil. I. Fontes, Ramon. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. III. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. IV. Título.

CDU: 37.013.42

Mini currículo das pessoas autoras

Mayana Rocha Soares - Doutoranda no programa de pós-graduação em Literatura e Cultura (PPGLITCULT/UFBA), pesquisa a produção literária contemporânea de escritoras lésbicas negras brasileiras. Mestre em Estudos das linguagens (PPGEL/UNEB), onde trabalhou com a escritura queer de João Gilberto Noll. Especialista em Estudos Culturais, História e Linguagens (UNIJORGE). Graduada nas Licenciaturas Letras com Espanhol (UNIJORGE) e Ciências Sociais (UFBA).

Ramon Fontes - Comunicólogo - Relações Públicas (UNEB), mestre em Cultura e Sociedade (UFBA), especialista em Estudos Culturais, História e Linguagens (UNIJORGE) e está se doutorando em Literatura e Cultura, no Instituto de Letras da UFBA, onde pesquisa escritas autobiográficas e soropositivas produzidas na e pelas dissidências sexuais e de gênero contemporâneas.

Apresentação

Queridxs,

Como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode 'falar' a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria queer para a prática pedagógica? (LOURO, 2012, p. 550).

Quando iniciamos a feitura deste módulo, não imaginávamos o quão complexo seria escrever sobre o que aqui estamos chamando de pedagogias transgressoras. Foram muitos dias de trocas, escritas e reescritas, dúvidas, discordâncias, concordâncias. Como a escrita de um módulo é, em geral, marcada pela objetividade, nos sentimos desafiadx a produzir um texto que ensinasse a transgredir desde a forma: como não há uma fórmula revolucionária da transgressão, mas o trabalho árduo e, por vezes, difícil de desaprendizagem das normas, acreditamos que burlar, desde a escrita, os mecanismos normativos que ainda sustentam hierarquias e reproduzem opressão pudessem ser aqui também combatidos. Ensaíamos, portanto, uma escrita como prática da liberdade.

Após idas e vindas, estamos felizes em compartilhar com vocês as desaprendizagens e transgressões necessárias para o exercício de práticas pedagógicas que mobilizem circuitos afetivos de prazer, o respeito às nossas experiências, a reivindicação da representatividade de nossas identidades dissidentes e o direito de existir na diferença. Este módulo foi elaborado por duas pessoas que aqui estão como professorxs. A primeira unidade foi produzida e escrita pela professora Mayana Rocha Soares, a segunda pelo professor Ramon Fontes e a terceira por ambos, em conjunto. Partindo de uma noção transgressora da educação, nossas experiências pessoais e

profissionais também foram compartilhadas com vocês, para que juntxs possamos aprender a perguntar e encontrar respostas possíveis.

Propusemos esse módulo como continuidade do que vocês estudaram nos dois livros didáticos anteriores: Gênero e sexualidade na atualidade e Gênero e sexualidade na educação. Com o título de Pedagogias transgressoras, a proposta agora é estudar e construir caminhos de transgressão da normatividade sexual e de gênero em âmbito escolar.

Para tanto, criamos um módulo dividido em três unidades. Na primeira, discutimos como a educação brasileira se constituiu a partir dos desejos coloniais e como isso ainda reverbera nas tendências pedagógicas no Brasil. Ainda nesse módulo, construímos um caminho teórico para pensar o conceito e a prática de pedagogias transgressoras. Na segunda, alargamos esse conceito e o operacionalizamos a partir de cinco vetores principais: as noções de corpo, experiência, afeto, representatividade e experiência. No último, produzimos uma unidade interativa, na qual a sua participação é fundamental para aprender na prática os conceitos trabalhados. Por isso, pensamos na unidade como um laboratório, cuja função é proporcionar a você uma experiência quase sensorial sobre os temas abordados, através de situações-problemas as quais precisarão ser resolvidas.

Esperamos que tenham um ótimo fluxo de (de)aprendizagens transgressoras!

Grande abraço,

Mayana e Ramon

Unidade 1 - Bases epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia não normatizadora e não disciplinadora



Foto: Pixabay

O filósofo Gilles Deleuze, em uma série de entrevistas concedidas no ano de 1988 e que foram dispostas, anos mais tarde, na forma de um *Abecedário* (1994)¹ discorreu sobre sua infância no verbete *Enfance* (Letra E). No final da entrevista somos instigados pelo autor a refletir sobre a importância dos artigos indefinidos:

Gilles Deleuze: [...] Eu fui “uma” criança. Eu sempre insisti no fato de que não se entende o sentido do artigo indefinido. “Uma” criança espancada, “um” cavalo chicoteado. Não quer dizer “eu”. O artigo indefinido é de uma extrema riqueza.

Claire Parnet [entrevistadora]: São as multiplicidades. Falaremos disso.

Gilles Deleuze: Sim, é a multiplicidade.

Nosso papo começa com uma aula de Gilles Deleuze. Convido todas as pessoas a assistirem ao trecho da aula no link <https://www.facebook.com/foucault.decepcionado/videos/1688098284547099/>

Cena 1 – Uma aula¹

O que seria uma aula? Qual a sua função? Existe um modelo correto de aula?



Foto: Pixabay

¹ Vídeo e transcrição do áudio também estão disponíveis em: <<http://clinicand.com/2018/06/13/o-abecedario-de-gilles-deleuze/>>.

Quando iniciei minha graduação em cursos de licenciatura, eu não pretendia ser professora, porque sempre quis ser pesquisadora. Com o tempo, fui percebendo que, nesse ramo educacional, um trabalho não se sustenta muito sem o outro. Na universidade, fui afortunada por ter professorxs brilhantes, que me entusiasmaram com o conhecimento, que me deixavam excitada com cada aprendizagem e que, em alguma medida, me espelhavam. Tive a sorte de ter tido professorxs negrxs, lésbicas, gays, mulheres, que me emocionavam, me encantavam a cada leitura, a cada reflexão. Com elxs, foi possível compreender o que Deleuze disse sobre o que é uma aula: “a aula é uma matéria em movimento” e, a partir de então, conduzi minha prática professoral.

Como a história da escola no Brasil tem profundas ligações com período colonial (PALMA, 2005), suas atribuições se desenvolveram no sentido de domesticar os corpos, disciplinar e agir coercitivamente no sentido de produzir sujeitos dentro de uma norma sexual, racial, de classe e de gênero hegemônicos (LOURO, 2000), para formar o que chamamos de nação brasileira. O Brasil colonial, antes do período do tráfico e a escravidão dos povos africanos, foi marcado pela educação jesuítica, cuja missão era catequisar os povos originários e erguer uma colônia cristã para além das terras europeias (CHAMBOULEYRON, 2004), através da missão da Companhia de Jesus. A presença dos padres missionários jesuítas fazia parte do primeiro momento da colonização de contato com os povos originários. Isso implicava na ação colonial como mais uma estratégia de controle e dominação para que a invasão europeia tivesse êxito na conquista e apropriação indevida de terras e corpos.

Ação jesuítica foi marcada pela violência da doutrinação cristã, do ensino forçoso do latim, do aprendizado das línguas nativas e da formação das bases educacionais na colônia portuguesa (CHAMBOULEYRON, 2004). Uma das estratégias pedagógicas utilizadas pelos jesuítas era o teatro. A arte teatral jesuítica funcionava como instrumento pedagógico de conexão com os povos originários, no sentido de ensiná-los a “boa fé”, “civilizá-los” e torná-los cristãos (CORRÊA, 1994). O espetáculo teatral cumpria essa função de ensinar e comover para a fé católica. A aula como espetáculo, portanto, está marcada na história da educação brasileira desde então. Essa noção será fundamental para pensarmos a escola, a aula, como cena teatral da vida real. Mais à frente, neste módulo, voltaremos a essa questão.

Uma ótima indicação fílmica para conhecer mais sobre o processo de catequização indígena como um dos mecanismos de colonização é o filme *A missão*, disponível no Youtube, no link: https://www.youtube.com/watch?v=R0VnV_vCtJ8

De acordo com Sheila de Castro Faria (1998), mesmo após Marquês de Pombal, em 1759, ter expulso do Brasil os missionários jesuítas da Companhia de Jesus, eles estabeleceram as regras para a vigência de um ensino no Brasil colônia. Por isso, a chamada “aula” funcionava como uma tecnologia de coerção social: não estavam previstos o prazer, o entusiasmo, a diversidade corporal e subjetiva e a multiplicidade do pensamento, mas a maquinaria colonial. Sendo assim, o que Deleuze traz no vídeo é inovador porque nossa prática escolar ainda está completamente contaminada com os desejos coloniais de domesticação dos corpos e da mente.

Na modernidade ocidental, o modo como foram treinados os corpos para obedecer segue outro ritmo: a docilização atravessa o corpo através repetição e amortização dos desejos. Foucault (1999), em *Vigiar e punir*, mesmo lendo o controle dos corpos a partir das prisões, nos oferece um cenário interessante para pensar também a aprendizagem, através da docilização dos corpos, que incorpora precariamente os comandos, os horários, a dinâmica social dxs encarceradxs, ou seja, a gramática de funcionamento da prisão. A escola, no período industrial, na Europa, cumpriu essa função para a população pobre: ensinar as técnicas para o trabalho assalariado. Aqui no Brasil, essa também foi a tônica de funcionamento das escolas a partir do governo de Getúlio Vargas (GADOTTI, 1988). Nesse sentido, a aula não corresponde a um mecanismo de produção de ideias, contraposições, contradições e produção de novos sentidos, mas sim um mecanismo de formação de um exército de trabalhadorxs, que não podem refletir sobre suas condições de vida.

Por isso, quando Deleuze diz que a aula não precisa ser totalmente compreendida, porque nem tudo convém a todos/as: cada pessoa acorda naquilo que lhe interessa, que lhe desperta interesse. O que ele quer dizer com isso? Não significa que ficaremos bitoladxs somente naquilo que nos desperta curiosidade. O que faz sentido para nós, o que dialoga com nossa experiência de vida e produz significado irá nos despertar. E esse despertar acontece de diferentes maneiras para cada pessoa, em diferentes tempos da aula, com diferentes conteúdos e discussões. Para nós, que estamos em salas de aulas presenciais ou em ambientes de aprendizagem online, seja como professorxs, tutorxs ou estudantes, isso não é bem uma novidade. Mas aplicá-la, compreender seu movimento musical, flagrar a emoção do despertar ainda é um desafio. Isso porque fomos educadxs durante muitos anos para acreditar que ser inteligente é ser racional, é agir com

a mente, sentar e passar horas a fio dedicando atenção a tudo o que é dito sem desviar o olhar, sem ouvir o corpo, sem falar, apenas copiar, sem ter direito a um pensamento autônomo.

Como aprendemos esse comportamento, internalizamos a gramática da aprendizagem pela dor, pela mutilação de nossos desejos, pelo aprendizado frio, fora do corpo. No módulo anterior do nosso curso de especialização (ARAÚJO, CRUZ e DANTAS, 2018), estudamos o percurso da educação sexual na escola, as teorias de currículo e as relações de gênero e sexualidade em âmbito escolar. Nessa última unidade, perceberam que o assunto das diferenças de gênero e sexualidade gera silêncio nas salas de aula, para se evitar o conflito, mas que está presente em cada micro organização escolar: a disposição das cadeiras, as brincadeiras, os banheiros escolares, o fardamento, a hierarquia, dentre outras. Para dar continuidade aos nossos estudos, nesse módulo vamos refletir um pouco sobre as correntes teóricas da pedagogia para perceber os seus limites e dialogar sobre como é possível criar formas não normalizadoras e não coercitivas para produzir um processo de ensino e aprendizagem com, pela e para as diferenças. É o que temos chamado, aqui, de pedagogias transgressoras.

Cena 2 – Tendências pedagógicas brasileiras



Essa segunda cena² retrata a realidade brasileira sobre o campo da educação no governo do atual presidente Jair Bolsonaro. O vigente governo, mesmo antes de assumir a presidência, já informava para a sociedade suas pretensões: privatização do ensino público, combate aos estudos que problematizam as violências de classe, de gênero, de sexualidades, de cidadania, de raça e dos direitos humanos e intensificação do ensino técnico para o desenvolvimento de mão de obra instrumental.

Como vimos anteriormente, compõe a base da educação formal no Brasil a disciplinarização, o exercício do controle e a manutenção de sujeitos que são treinados para obedecer. Mas, como diria Judith Butler (2015), os corpos, em alguma medida, escapam às padronizações e criam formas outras de estar no mundo. Em se tratando das macroestratégias pedagógicas que buscavam encontrar respostas filosóficas e materiais para uma educação no país, ao longo do tempo, muitas propostas foram testadas e defendidas como soluções para o problema da chamada educação brasileira. São chamadas de *Tendências*

² Print do site: <https://novaescola.org.br/conteudo/14619/o-que-pode-mudar-na-educacao-com-o-novo-ministro>

pedagógicas brasileiras, por especialistas em educação, como Moacir Gadotti (1988), José Carlos Libâneo (1990) e Dermeval Saviani (1997), as diferentes abordagens pedagógicas que foram implementadas no país, a partir dos diversos contextos cultural e político de cada época. Veremos resumidamente um pouco de cada uma delas para compreendermos melhor o que, hoje, chamamos de pedagogias transgressoras.

Saviani (1997) sistematizou as tendências pedagógicas no Brasil em *Tendências liberais e Tendências progressistas*. As *Tendências liberais* estão ligadas ao pensamento liberal de livre mercado e, portanto, têm forte influência do pensamento liberal de manutenção e consolidação do capitalismo, da valorização do indivíduo atomizado, do trabalho como única fonte de conquista e do mérito como rito de passagem para que os sujeitos possam acessar determinados espaços de poder. As *Tendências progressistas* partem de uma revisão crítica da sociedade, questionam os limites do capitalismo e de como a escola pode ser atuante na transformação da sociedade. A seguir, segue um quadro para melhor explicar como funcionaram (e funcionam) essas tendências pedagógicas:

		Contexto	Professorxs	Estudantes
		Noção de aula		
Tendências Liberais	Tradicional	Ainda fortemente embasado no período colonial de ensino.	Manda; Ativo no ensino; Passa os conteúdos.	Obedece; Passivo/ receptor; Memoriza os conteúdos.
	Renovadora Progressista	Fortemente influenciada pelo capitalismo em ascensão, mas focada no bem-estar dxs estudantes.	Relação horizontalizada com xs estudantes.	Maior autonomia na aprendizagem.
	Escola Nova	Motivada por Anísio Teixeira, a Escola Nova centra a aprendizagem no público estudante, a partir de uma perspectiva da psicologia social. Mas sem fazer uma crítica ao capitalismo e demais opressões, como raça, gênero, sexualidade, etc.	São aquelxs que facilitam a aprendizagem	Possuem autonomia para aprender e conduzir sua aprendizagem.

Tendências Pedagógicas Brasileiras	Tecnicista	Muito influenciada pela psicologia behaviorista, essa escola acredita que o aprendizado se dá através da repetição e da prática técnica dos conteúdos. Essa tendência foi muito utilizada nos períodos da Era Vargas e na ditadura civil militar.	É a pessoa responsável por treinar xs estudantes, através do “depósito” de conhecimento.	É uma tábula rasa. Não possui conhecimento e precisa ser moldado para adquiri-los.
	Libertadora	É a tendência produzida por Paulo Freire e a que mais concentrou crítica ao sistema capitalista e sua reprodução no sistema educacional. Há forte iniciativa de crítica social e acredita que a escola deve ser o palco das transformações sociais.	É responsável pela mediação do conhecimento. Conhece a realidade dxs estudantes. Não desvincula conhecimento da vida real. Todo conhecimento vem da experiência dxs estudantes.	Responsável por sua aprendizagem e emancipação. É autônomo e possui conhecimento de vida.
	Libertária	Fortemente influenciada pela pedagogia freiriana, radicaliza o processo de ensino e aprendizagem ao focar a livre expressão e o conhecimento obtido através da total autonomia dos sujeitos implicados.	Atua como conselheirx. Não há exigência da aprendizagem dos conteúdos.	Único responsável pela sua aprendizagem.
	Crítico-social dos conteúdos ou Histórico-crítica	Essa tendência aparece no contexto brasileiro na década de 1970, e impulsionou a queda da ditadura civil militar, também foi responsável pela implementação da Lei de Diretrizes e bases (LDB).	É quem media a produção do conhecimento, estimulando a aprendizagem, a solução de problemas e a compreensão do meio sociocultural, político e econômico do país. Põe em evidência	Possui autonomia na aprendizagem. É valorizadx como sujeito na aprendizagem.

			Acredita que a educação precisa ser crítica, partir dos contextos sociais nos quais está inserida e com atuante participação de toda a comunidade escolar. Acredita na perspectiva social, histórica e interacionista.	a experiência dxs estudantes, sem perder de vista os conteúdos selecionados para a aprendizagem.	
--	--	--	---	---	--

É importante ressaltar que essas tendências funcionam ainda como resíduo na sociedade. Elas não simplesmente cumpriram sua função no tempo em que foram desenhadas e/ou implementadas, mas continuam acumuladamente a influenciar o modo como se organiza a educação no Brasil. Como podemos constatar, as medidas que pretendem ser tomadas pelo governo Bolsonaro refletem muitas das tendências aqui citadas. A questão é nos perguntarmos: a que servem tais medidas? Por que uma educação questionadora causa tanto espanto? Por que será que exatamente essas medidas listadas acima são tomadas? O que elas afetam?

É fundamental perceber também como essas tendências estão articuladas com um projeto de nação para a perpetuação das nossas desigualdades socioeconômicas e raciais no país. Ao longo da história do Brasil, as tendências pedagógicas visam formar braço minimamente especializado para o mercado de trabalho, moldam corpos e subjetividades no sentido produzir mão de obra para as fábricas, indústrias, não para desestabilizar as hierarquias construídas e centralizadas nas mãos dos homens cisgêneros, brancos, heterossexuais, patrimonialistas, cristãos e defensores da “família tradicional brasileira”. Mesmo quando busca focar a aprendizagem para xs estudantes, não há crítica aos sistemas e estruturas de dominação.

Portanto, neste módulo nossa função é perguntar a quem interessa a manutenção de uma educação que não transgride determinados limites? Por que determinados conteúdos e áreas do conhecimento são considerados fundamentais e por que outros não são? Que privilégios continuam sendo mantidos com as novas diretrizes educacionais? Quais experiências, saberes e sujeitos permanecem excluídos da educação brasileira?

Você conhece a nova Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, implementada no governo Temer e com forte influência no governo Bolsonaro? Ela modifica a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/99) e permite flexibilizações na educação básica brasileira, colocando o ensino de Sociologia e Filosofia, por exemplo, como opcionais. Confira o que diz a ementa lei: “Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.”

PARA REFORÇAR

Na **segunda unidade do Módulo II (Teorias do Currículo, sexualidade e gênero)** as professoras Denise Bastos, Izaura da Cruz e Marilu Dantas (2018) esmiuçaram as transformações pelas quais o Currículo passou ao longo do tempo. Vale a pena dar uma olhadinha novamente!

Cena 3 – Experimentando uma transgressão – Parte 1

Paulo Freire, um dos mais renomados intelectuais da educação brasileira, disse em seu trabalho *Pedagogia do oprimido*:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” de educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente,

Convido a todxs a assistirem à animação no link: <https://www.youtube.com/watch?v=DA0eLEwNmAs>



Foto: Pixabay

permanente, que os homens fazem do mundo e com os outros. Busca esperançosa também (FREIRE, 1987, p. 34).

Paulo Freire (1987) escreveu esse livro na década de 1970, no Brasil, observando o contexto de modificação das correntes pedagógicas no país, no período da censura da ditadura civil militar. Muito influenciado pelo pensamento marxista, Freire (1987) desenvolveu essa noção de educação bancária, cuja premissa fundamental é a promoção do individualismo e da apreciação do espetáculo. Nesse período, no contexto brasileiro, há o fortalecimento do capitalismo, o crescimento das desigualdades socioeconômicas, o acirramento da censura, do controle e do disciplinamento para a obediência. Nesse momento, a escola servia como palco de introjeção de ideias moralizantes e condicionantes da vida pública, como justificativa da manutenção da “ordem” e do “progresso”, mas que, no fundo, servia para manter a autoridade de um corpo social masculino cisgênero, heterossexual, branco, rico e cristão.

Nesse sentido, a ideia de educação “bancária” levantada por Freire (1987) responde a um projeto nacional de docilização dos corpos, para obedecerem, serem passivos, não pensarem e não questionarem. Faz parte de uma estratégia política e militar. E o que isso nos diz sobre pedagogias transgressoras? Uma pedagogia transgressora tem a ver com quebra de paradigmas, com inovação, com questionamentos e com rupturas.

Na animação indicada na abertura, *Mudando paradigmas na educação*, de Ken Robinson, é possível visualizar um panorama do funcionamento da maquinaria capitalista, racista, misógina e lgbtfóbica. Com o adormecimento dxs estudantes (e não precisa ser por meio de remédios), o tédio e a sensação de obrigação retira de cena toda criatividade possível. E produzir conhecimento é criar e recriar. Quando afastamos o entusiasmo da sala de aula, compartilhamos da educação “bancária”. Como disse bell hooks (2013), nesse contexto, o entusiasmo para aprender e questionar é transgressor.

Comecei a minha carreira profissional como professora antes de me formar, ainda no quarto semestre, em uma escola de ensino fundamental II, no bairro onde morava. Era uma escola particular, de viés evangélico e com recursos financeiros muito precários. Eu lembro do meu entusiasmo, da minha satisfação e orgulho em preparar aulas, em ir à escola a pé, em participar de tudo o que a escola promovia. Nesse estágio, fui professora de um homem trans negro que ainda estava em transição. Longe de todas essas discussões, na época, eu só contava com meu bom senso. Meu aluno precisava de ajuda na escola, em casa, e eu fui seu refúgio durante aquele ano. Além do racismo, a transfobia começava a se expressar para ele e mostrar suas garras de morte. Era complicado ter de lidar com algo que nem eu nem ele compreendíamos bem, mas como eu tinha disposição para saber o que tudo aquilo significava, tentei ajuda-lo como pude, através do carinho, dos papos trocados, da admiração compartilhada e do entusiasmo por sua autodescoberta. Possivelmente, hoje, teríamos seguido por caminhos diferentes de atuação, eu e ele. Mas, na época, a presença e o contato com aquele estudante, o contato da diversidade racial, de gênero, sexualidade e classe estampada na escola e minha disposição para compreender aquele contexto foram elementos fundamentais para atuar a partir do que agora chamamos de pedagogias transgressoras.

Deborah Britzmann, estudiosa canadense e queer, disse certa vez que “qualquer conhecimento já contém suas próprias ignorâncias” (1996: 91). A frase parece curiosa, mas ajuda a refletir o quanto conhecimento e ignorância estão imbricados. Quando determinados problemas são formulados, isso se faz com o suporte de uma determinada lógica que permite formulá-los e que, por outro lado, simultaneamente, deixa de fora outros problemas, outras perguntas (LOURO, 2012, p. 367).

Nesse fragmento, Guacira Louro, a partir do pensamento de Deborah Britzmann, nos ajuda a compreender o quão fundamental é trazer para o centro da reflexão nossas dúvidas, questões que estão incompreensíveis num determinado

momento e formular outras questões, levantar novas dúvidas. Esse procedimento é crucial em uma pedagogia que não visa encarcerar mentes e corpos, mas libertá-los/as. No módulo anterior (ARAÚJO, CRUZ e DANTAS, 2018), vocês puderam compreender o que significa um currículo performativo, aquele que cumpre em reiterar das normas estabelecidas, sem modificar ou problematizar o *status quo* dos grupos hegemônicos que sustentam sua legitimidade social e simbólica na sociedade. Sendo assim, Guacira Louro (2012) pode nos ajudar a entender melhor o que chamamos de pedagogias transgressoras, através do que ela chamou de pedagogia *queer*. Segundo a autora:

Não há receitas. [...] Por isso, penso que não temos que indicar o que fazer concretamente nas salas de aula. Talvez a potencialidade queer esteja na disposição para a incerteza, para o improviso e para o movimento. Há que arriscar, experimentar, ousar. Se não tiver outro jeito, vamos lidar, quem sabe, com certezas provisórias, mas, sempre que possível valeria perturbar essas certezas e colocar a questão: “e se...?” (LOURO, 2012, p. 368).

Assim como Louro (2012), nossa proposta não é fornecer um receituário ou um manual de comportamentos transgressores, mas de provacá-lxs a não se conformarem com as regras, a ocasionalmente refletir e pensar “e se...?”, como ela propõe. Porque pedagogias transgressoras não residem em manuais de educação, mas na nossa prática cotidiana, nossas escolas, nossas abordagens e nosso repertório afetivo e intelectual para aprender, se desconstruir, se conectar e abrir novos caminhos que ampliem as possibilidades de ser e estar no mundo.

Cena 4 - Experimentando uma transgressão – Parte 2

Proibidos de usar shorts, alunos vão de saia para a escola

Aproximadamente, 30 alunos da escola ISCA Academy em Exeter, na Inglaterra, fizeram um protesto nesta quinta-feira, 22. Proibidos de usarem shorts, mesmo no verão, eles foram de saia para a aula. Segundo a BBC, um dos meninos que participou da movimentação explicou a situação: “Nós não somos permitidos a usar shorts, eu não vou ficar de calça o dia todo, está quente”.

Ao site Devon Live a diretora do colégio, Aimée Mitchell disse que os shorts não são parte do uniforme da instituição. “Eu não gostaria de fazer nenhuma mudança sem consultar os estudantes e suas famílias”, disse a diretora. “No entanto, com o tempo mais quente do que o normal, eu ficaria feliz em considerar mudanças para o futuro”. Na ISCA Academy as meninas podem usar saia durante o ano todo, as mesmas que os alunos decidiram usar em seu protesto.



Simon Hall
@SimonHallNews

Boys at Isca Academy in Exeter wear skirts to school in protest at not being allowed to wear shorts in hot weather.

167 mil 04 44 - 22 de jun de 2017

Fonte: Estadão, 22/06/2017. Disponível em: <<https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,proibidos-de-usar-shorts-alunos-vao-de-saia-para-a-escola,70001856085>>

Ao ler uma notícia como essa, é possível não pensar na generificação e sexualização dos corpos e de como ele incide no ambiente escolar? Mesmo que o protesto dos alunos esteja ligado a uma queixa motivada pelo clima, o possível furor causado na escola, ao se deparar com aqueles corpos que são identificados como masculinos trajando saias, revela os problemas advindos dos limites da compreensão dos gêneros binários e sua organização no tempo e espaço. Esse, possivelmente, seria um excelente momento para toda a comunidade escolar dialogar sobre essas questões, aprender mais sobre gênero e sexualidade e implementar outras pedagogias, ou seja, um conjunto de estratégias, ferramentas, técnicas e métodos educacionais, cuja preocupação ética seja com os processos de singularização dos sujeitos, com uma aprendizagem significativa e de valorização das diferenças. O comentário final da diretora vai na direção de rever algo no futuro. O que seria esse algo? Possivelmente, em permitir que os meninos usem shorts no verão. Mas, para empreender uma pedagogia transgressora, acredito que muitas outras questões podem ser mais problematizadas: por que os meninos não podem usar saias, já que saias compõem a farda das meninas? Por que proibimos o uso dos shorts? O que queremos ensinar a nossos estudantes com essa farda? O que a farda ensina?



Foto: Pixabay

Bell Hooks (2013), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática libertadora*, muito inspirada na pedagogia emancipatória de Paulo Freire, narra em seus ensaios como a nossa prática educacional, como profissionais da educação, pode transformar, revolucionar a vida de nossos estudantes. Segundo a autora, como professorxs, o nosso objetivo é promover um ambiente propício para a aprendizagem que liberte xs estudantes das amarras coloniais, ou seja, que xs ajudem a transgredir as barreiras impostas pelo gênero binário, da heteronorma, do racismo e do machismo. Para tanto, hooks (2013) acredita que precisamos nos perguntar por que as aulas precisam ser tão tediosas? Como lidar com o multiculturalismo na escola? Como lidar com o racismo e sexismo na sala de aula? E como tornar a sala de aula um ambiente de liberdade?

Nesse trabalho, hooks (2013) nos apresenta como foi a educação de uma mulher negra nos Estados Unidos, antes da integração racial nas escolas. Como ela frequentou escolas exclusivas para pessoas negras e, posteriormente, estudou em colégios e universidade mistos, ela traz uma interessante reflexão sobre a atuação de suas professoras em ambos os espaços. Para a autora, ser professora afro-americana, em meados do século XX, era um ato político, porque seria possível construir um mundo para nós, pessoas negras, no qual poderíamos ser humanos e protagonistas de nossas vidas. Ela afirma: “Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2013, p. 10).

Sendo assim, o ato de ensinar e a militância negra não eram funções distintas ou opostas, mas complementares, porque a existência da dissidência é, por si só, resistência. A pedagogia afro-americana nos ensina que ou trabalhamos em prol de uma educação que só visa reforçar a dominação ou batalhamos por uma educação como prática da liberdade. Uma das práticas da pedagogia afro-americana era conhecer bem seu público de estudantes. As professoras negras conheciam seu público, chamavam as pessoas pelo nome, sabiam onde moravam, quem eram xs responsáveis. Faz parte de uma cosmogonia africana iorubana o trabalho em comunidade e a solidariedade como estratégias de coexistir (NASCIMENTO, 2006). Então, de certo modo, faz parte de nossa herança cultural ancestral o cuidado em coletividade, em quilombo. O que hooks (2013) chama a atenção é que, em espaços escolares onde quem assume a função professoral não se importa com seu público, seu grupo de estudantes, não os conhece, dificilmente vai produzir uma aula que seja interessante, que signifique algo.

Sendo assim, hooks (2013) acredita que a educação como prática da liberdade é aquela que, sobretudo, é engajada na valorização da expressão dxs estudantes. Ela reconhece que há *um quê* de feitiçaria em toda aula, porque é possível sentir as transformações, as vibrações, as energias que circulam no momento em que o conhecimento, a dúvida e a curiosidade percorrem as mentes e corpos. E essa magia atravessa estudantes, professorxs e todas pessoas ao redor que estão implicadas. Possivelmente, tem a ver com aquela emoção que Deleuze nos diz no vídeo que assistimos no início desta unidade.

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (hooks, 2013, p. 35).

Algumas vezes, já escutei a expressão: “nossa educação está doente”, “ela está na UTI e não tem salvação”. Acho interessante essa associação do jargão médico para traduzir o que acreditamos ser a situação da educação brasileira. Embarcando nessa linguagem hospitalar, penso que devemos vislumbrar a cura. Como não se trata de uma pessoa com sintomas reconhecíveis, acredito que tratar a doença seja um procedimento complexo e indiscutivelmente difícil. No entanto, assim como bell hooks (2013), acredito que é possível tratar o sintoma do tédio na sala de aula, não permitir que o entusiasmo morra nxs estudantes e professorxs e transformar o espaço escolar em *phármakon* para envenenar nossas aulas com a cura. Como o *phármakon*, segundo Derrida (2005), é veneno e remédio ao mes-



Foto: Pixabay

mo tempo, ele pode ser vida ou morte. O que vai determinar é a dose empregada. Abandonar pedagogias de encarceramento, de controle, racistas, machistas, transfóbicas, lesbofóbicas, homofóbicas, classistas, pode construir um caminho de cura no processo de ensino e aprendizagem.

SAIBA MAIS

O termo *phármakon* possui o sentido atribuído por Jacques Derrida e indica que a enunciação pode funcionar tanto como veneno quanto remédio. Assim, tomando por empréstimo e utilizando-o como metáfora, podemos pensar que o espaço escolar não está doente, mas tem sido adoecido pelas normas que podam e mutilam a diversidade subjetiva dos sujeitos. Então, como o *phármakon* é veneno, mas pode ser também o remédio, ele pode funcionar como um espaço curativo.

A missão de uma pedagogia engajada, ensinada por bell hooks (2013), portanto, tem como missão construir um caminho intelectual de aprendizagem engajada, a partir de uma ética da coexistência com o diverso, o múltiplo, o contraditório, as diferenças. Quando atuamos no ambiente escolar valorizando suas diferenças, produzimos os efeitos do entusiasmo e do encantamento, tão necessários à produção do conhecimento.

Ao nos debruçarmos na *escritAprendizagem* neste terceiro módulo de nosso curso, decidimos, como forma de posicionamento político, estranhar o próprio ato de escrever um “módulo de ensino” para um curso de pós-graduação

ocorre, em boa medida, no ambiente virtual de aprendizagem. Optamos por transgredir o ato de ensinar e aprender a partir do que bell hooks (2013) nos diz: “Nas minhas aulas, não quero que xs alunxs corram nenhum risco que eu mesma não vá correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia” (2013, p.35, [grifos nosso]). Nesse sentido, reconhecemos que as pedagogias clássicas, com todos os ônus e bônus que as compõem, esbarram, na atualidade, em fronteiras muito importantes que não estão mais submetidas aos regimes de silêncio e silenciamento: a fronteira racial/étnica; de sexualidade e gênero; a corporal; a do status de saúde; de classe; a de geração; de território, entre outras. Daí que, ao nos colocarmos no texto, percebendo nossas camadas identitárias em intersecção com as camadas identitárias dxs Outrxs, tentaremos esboçar alguns caminhos para uma prática pedagógica entendida a partir de um viés transgressor. Amparados pelas escritas de Louro (2012) e hooks (2013), lembramos que se tratam apenas de caminhos possíveis e não receitas ou modelos definitivos de transgressão ou, como sintetiza bell hooks,

Embora eu proponha estratégias, estas obras não oferecem modelos para transformar a sala de aula num lugar de entusiasmo de aprendizado. Se eu fizesse isso, iria contra a insistência com que a pedagogia engajada afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino. (hooks, 2013, p.21).

SÍNTESE DA UNIDADE:

Partindo da noção de aula, vimos como a educação brasileira foi forjada a partir de um olhar colonial, que visava a punição, o controle e o exercício de dominação sobre os sujeitos cujos corpos escapavam à normalização de gênero, sexualidade, raça e de classe. Vimos também que as tendências pedagógicas implementadas no Brasil, mesmo as que se afastavam de perspectivas mais dominadoras e controladoras, como as tendências liberais tradicional e tecnicista, ainda perpetuavam situações de opressões contra os gêneros e as sexualidades dissidentes. Por isso, a importância de refletir e implementar práticas pedagógicas transgressoras, cujos objetivos são sempre ampliar o direito de existência dos sujeitos, ter no processo de ensino e aprendizagem a liberdade para criar, duvidar e questionar pressupostos científicos, técnicos e filosóficos institucionalizados e produzir um ensino voltado para a coexistência na diferença.

ATIVIDADE DA UNIDA-DE 1:

A partir do curta-metragem *Vestido Nuevo*, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=ktCXZg-HxGA&t=17s>, **reflita** sobre como a escola lida com a questão de gênero e sexualidade explícita. Em seguida, **convide** um/uma colega do seu polo para um bate-papo online (pode ser via Moodle ou outra plataforma de comunicação) e **dialogue com elx** sobre o curta, **colocando em enfoque** como o conteúdo trabalhado sobre práticas pedagógicas transgressoras poderia ser ali acionado. Ao final, **elabore, em dupla**, um texto de **no máximo uma lauda** que responda a seguinte questão: como tornar a prática escolar um espaço de liberdade e transgressão às normas de opressão e valorização das diferenças?

Unidade 2 - Dispositivos biopolíticos de resistência contra as formas redutoras e modelos pré-estabelecidos de ensino e aprendizagem



Foto: Pixabay

Tivemos a oportunidade de apreciar, no Módulo II (ARAÚJO, CRUZ e DANTAS, 2018) e na unidade anterior deste livro um panorama histórico e teórico a respeito das correntes do pensamento educativo e/ou pedagógico. Agora passearemos por algumas práticas e reflexões que borram as escritas canônicas, reivindicam a margem e a marginália como territórios subversivos e plenos de potência criadora. Por último, intensificaremos algumas rachaduras prático-teóricas dentro das Teoria\$ (grafadas em maiúsculo e com o cifrão) que forjam o pensamento clássico constituidor do território escolar e dos lugares autorizados e reconhecidos como polos de produção de saber, como a Academia, a família e a casa, por exemplo.

Após esse breve resumo uma pergunta nos invade: **quando pensamos em transgressão, no ambiente escolar, estamos transgredindo em relação a que, exatamente?** Como a proposta deste módulo é estranhar a própria forma de escrever, brincar hipertextualmente com as ferramentas que estão disponíveis atualmente para boa parte de nós e, também, fazer com que desloquemos nosso olhar para outros tipos de aprendizagens que não unicamente a escrita ou livresca, convido vocês, agora, a acompanhar algumas cenas...

Cena 1 – Corpos como pedagogia

Ensinar [e aprender] é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino [e do aprendizado], temos de interagir com a 'plateia', de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todxs xs presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado." (hooks, 2013, p.21-22, grifos nossos).

Por muitas vezes somos interpelados pela cena teatral do ensino/aprendizado, mas, como temos dito ao longo deste curso, as fronteiras identitárias e, mais especificamente, o território onde essa cena se dá vai constituir por completo a natureza dessa relação dramática. Se pensarmos na realidade escolar brasileira, com todas as suas nuances, o racismo e as questões referentes às pautas de sexualidade e gênero compõem os cenários mais comuns nos quais se observa os acirramentos das fronteiras identitárias.

“De acordo levantamento feito pelo portal *Todos Pela Educação*, em 2015, 30% da população negra (pretos ou pardos) não completava o Ensino Fundamental antes dos 16 anos. Além disso, só 56,8% da população preta e 57,8% parda entre 15 e 17 anos continuava no Ensino Médio.” Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/O-combate-ao-racismo-passa-pela-escola/>>.

“Brasil lidera ranking mundial de assassinatos de transexuais”. Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transexuais>>.

Ao privilegiar o **sentido da visão** como uma metáfora para pensar as epistemologias e uma pretensa neutralidade científica, a escritora estadunidense Donna Haraway (1995), refletindo especificamente sobre as teorias feministas, desloca a universalidade do processo científico clássico [objeto/pesquisadorx] para uma noção de **saber parcialmente localizado**, isto é, um “conhecimento situado e corporificado” (p.22). Ela nos diz:

Precisamos aprender em nossos corpos, dotados das cores e da visão estereoscópica dos primatas, como vincular o objetivo aos nossos instrumentos teóricos e políticos de modo a nomear onde estamos e onde não estamos, nas dimensões do espaço mental e físico que mal sabemos como nomear. Assim, de modo não muito perverso, a objetividade revela-se como algo que diz respeito à corporificação específica e particular e não, definitivamente, como algo a respeito da falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades. A moral é simples: apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva. Esta é uma visão objetiva que abre, e não fecha, a questão da responsabilidade pela geração de todas as práticas visuais. A perspectiva parcial pode ser responsabilizada tanto pelas suas promessas quanto por seus monstros destrutivos. Todas as narrativas culturais ocidentais a respeito da objetividade são alegorias das ideologias das relações sobre o que chamamos de corpo e mente, sobre distância e responsabilidade, embutidas na questão da ciência para o feminismo. A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado,



Foto: Pixabay

não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver. (HARAWAY, 1995, p.21, grifos nossos).

A escritora Grada Kilomba (2017), ressignificando o episódio da máscara imposta à escravizada Anastácia, nos chama atenção para a **boca enquanto um “órgão muito especial”**, pois, segundo ela,

[a boca] simboliza a fala e a enunciação. No âmbito do racismo, a boca torna-se o órgão da opressão por excelência, representando o que os/as brancos/as querem – e precisam – controlar.

Nesse cenário específico, a boca também é uma metáfora para a posse. Fantasia-se que o sujeito Negro quer possuir algo que pertence ao senhor branco: os frutos, a cana-de-açúcar e os grãos de cacau. Ela ou ele quer comê-los, devorá-los, desapropriando assim o mestre de seus bens. Embora a plantação e seus frutos pertençam “moralmente” ao/à colonizado/a, o colonizador interpreta esse fato perversamente, invertendo a narrativa e lendo-o como roubo. “Estamos levando o que é Deles/as” torna-se “Eles/elas estão tomando o que é nosso”.

Estamos lidando aqui com um processo de recusa, já que o mestre nega seu projeto de colonização e o impõe ao/à colonizado/a. É justamente esse momento – no qual o sujeito afirma algo sobre o outro que se recusa a reconhecer em si próprio – que caracteriza o mecanismo de defesa do ego.

No racismo, a recusa é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial: “Eles/elas querem tomar o que é Nosso, por isso têm de ser excluídos/as”. A informação original e elementar – “Estamos tomando o que é Deles/

as” – é negada e projetada sobre o/a “Outro/a”. “Eles/elas estão tomando o que é nosso”. O sujeito Negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito Negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. (KILOMBA, 2017, sem paginação)



Escravizada Anastácia, obrigada pelos escravocratas brancos à usar uma máscara
Foto: Wikipedia

Refletir sobre **o olhar e a fala** enquanto um lugar epistêmico, produtor de conhecimento, é importante pois nos remetem quase que diretamente a um único tipo de produção discursiva que é reproduzida e autorizada nos mais diversos espaços sociais. Na medida em que percebemos como a produção de saber se deu ao longo da História, é evidente que o olhar do homem cisgênero, branco e heterossexual tem sua localização e enunciação privilegiada. Nesse sentido, pensar a produção de conhecimento a partir de outros campos de visão é enfrentar diretamente o debate de sexualidade e gênero, ao mesmo tempo em que produzir um discurso, uma fala que seja publicizada no campo social é enfrentar, também, o debate do racismo. De forma geral, quando nos situamos em espaços que são reconhecidos por produzir saberes, como a escola, por exemplo, precisamos nos atentar para o fato de que os nossos corpos possuem marcas que serão decisivas para a perpetuação de cenas de violência ou para a resignificação e produção de novas cenas em prol da diminuição ou extinção desses episódios violentos.

Carla Freitas dos Reis (2018) refletiu, a partir de cenas do seu cotidiano enquanto professora de uma escola de classe média da cidade de Salvador, na Bahia, bem como a partir de cenas de sua infância, sobre a importância que os corpos adquirem ao longo de nossa caminhada escolar. Para a autora, “quando não nos propomos a trabalhar a empatia com a diferença de corpos que bailam, escorregando pelas normatividades, quando colocamos a ‘criança viada’ no lugar

do riso perverso, do exagero, nos alienamos a esses corpos que nos entregam de bandeja a possibilidade de trabalhar a diferença” (FREITAS, 2018, p.107).

É importante compreender que, em se tratando de políticas transgressoras na educação, os corpos, os sujeitos em dissidência, são a maior transgressão às normas de controle e opressão. Trabalhar pedagogicamente no sentido de transgredir as opressões significa ouvir, ver, sentir e se conectar aos corpos dissidentes, se render. Na sala de aula, aprendemos que precisamos esquecer o corpo, deixá-lo do lado de fora do momento de aprender, decorar, memorizar dados e fórmulas. Então, como construir um caminho pedagógico transgressor se a base escolar é de normalização, docilização e controle dos corpos?

A filosofia ocidental, ainda amparada em Platão, se organiza a partir de uma premissa normativa: a separação entre corpo e alma. O pensamento platônico nos diz que o corpo é uma prisão para a alma. Enquanto a alma é imortal e livre de paixões, o corpo é movido pelos instintos, é mortal e apodrece com o tempo. O corpo é um empecilho para a alma em sua busca pela verdade (PLATÃO, 1972). Como na modernidade a busca pela verdade se dá através da produção científica, do trabalho intelectual com a mente (a alma, para Platão), a separação entre corpo e mente está dada. E reproduzida no cotidiano escolar. Presente na hierarquia da grade curricular, na forma de organização da sala, na pose dxs professorxs em suas cátedras de ensino, na ideia que pessoas negras, trans/travestis e mulheres não são tão inteligentes, e por aí vai. Ao corpo é destinado o entretenimento, a pegação, a brincadeira.

Na educação infantil, acredita-se que começamos a aprender, descobrir e adquirir aprendizados novos com o nosso corpo, com a experiência dele no mundo, em contato com outros corpos e com o mundo. Mas, quando passamos por outras etapas da formação escolar, acredita-se que precisamos apenas exercitar apenas o cérebro. Penso que o corpo é uma ferramenta fundamental de transformação e transgressão no processo de ensino e aprendizagem. Em outras cosmovisões de mundo, como iorubana e ameríndia, o corpo compõe a força vital de equilíbrio entre a terra e o mundo espiritual. É pelo corpo que aprendemos, nos energizamos. Nada escapa ao corpo, tudo o atravessa. E é assim que crescemos, nos descobrimos como povo e reinventamos diferentes formas de ser e estar no mundo.



Foto: Pixabay

Saiba mais

Cosmovisões são perspectivas de mundo produzidas por povos não ocidentais, por vezes, de tradições milenares, que possuem diferentes visões sobre a organização do mundo. Leia livros como *A queda do céu*, de Davi Kopenawa, para aprender sobre perspectivas ameríndias; e *O espírito da intimidade*, de Sobonfu Somé, para aprender sobre as visões de mundo do povo africano dagara. Essas obras podem nos ajudar a ampliar as nossas perspectivas e nos descolonizar.

Para nos ajudar a compreender melhor a inscrição do corpo na produção do conhecimento, trago um fragmento do trabalho de crítica literária afro-brasileira Leda Maria Martins (2002):

Na performance dos ritos procuro inferir o papel do corpo e da voz como portais de inscrição de saberes de várias ordens, dentre elas a filosófica. Minha hipótese é que o corpo, na performance ritual, é local de inscrição de um conhecimento que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritmos e timbres. O que no corpo e na voz se repete é uma episteme (MARTINS, 2002, p. 72, grifos nosso).

Ao estudar os reisados e os congados brasileiros, a partir dos estudos afro-diaspóricos, a autora insere uma visão transgressora acerca de tais performances artísticas: o movimento dos corpos não apenas encenam reiterando um ritual artístico e sagrado, mas refundam narrativas epistemológicas sobre eles, sobre a vida e o mundo. Acredito que podemos pegar de empréstimo tal produção de saber, chamado por ela de *afrografias*, e repensar na escola o ritual dos corpos e de como aprender mais com eles.

(BOX)

Afrodiasporicidade é um conceito que tem sido trabalhado pelo feminismo negro brasileiro e norte-americano para pensar os entrecruzamentos ancestrais que ligam diferentes experiências negras no tempo e no espaço, fruto da nossa memória ancestral compartilhada, mesmo fragmentada e espalhada pelo globo pela violência da colonização, com a escravidão e, atualmente, com o racismo. Para conhecer mais sobre o termo, sugiro o livro *Traduzindo no Atlântico negro*, organizado por Denise Carrascosa.

Para hooks (2013), é no corpo que o Eros se manifesta, e com ele emanamos energia fundamental da aprendizagem:

A compreensão de que o Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores quanto os alunos a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica (hooks, 2013, p. 258).

Audre Lorde (1984) pensou o erótico como um poder. Longe de restringir o erótico à prática sexual apenas, Lorde compreende o erótico como uma tecnologia, como energia vital que nos impulsiona no mundo, e nós o sentimos no corpo. Para contrapor o pensamento masculinista branco que produziu o erótico a partir da violação dos corpos das mulheres, a perspectiva sapatona de Lorde (1984) nos permite a ver o erótico como potência criativa do corpo, que nos impulsiona a aprender, descobrir, se apaixonar, conhecer e criar.

Em maio de 2017, eu tive a oportunidade de estar presente na comemoração de dez anos do NuCuS - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidade (que àquela época ainda era nomeado por CuS - Grupo de Pesquisa em Cultura e Sexualidade). Na ocasião eu conheci o trabalho da Linn da Quebrada, “artista multimídia e bixa travesty”, como podemos ler no seu site³, ao mesmo tempo em que eu acompanhava o diálogo entre a *rapper* paulistana e o idealizador do Coletivo Afrobapho, Alan Costa (o vídeo do bate papo pode ser acessado no terceiro talk show que está disponível na TV Cus Cultura e Sexualidade - https://www.youtube.com/channel/UC1ygHNIhA_XWVKs2kGdGDJg). Já acompanhava timidamente o trabalho do coletivo, mas naquele dia algo muito interessante aconteceu e serve para materializarmos, em alguma medida, a noção de afrografias ou, mais pontualmente, para percebermos a produção de uma pedagogia que parte intensamente do corpo enquanto vetor.

Naquela ocasião, o Coletivo Afrobapho projetou, após a fala de Linn da Quebrada, o vídeo-performance da famosa música *Bixa Preta* cantada por Linn. A exposição do vídeo funcionou como uma homenagem mas, ao mesmo tempo, quem estava presente no local pode perceber como a corporalidade de bixas pretas soteropolitana era atravessada pelos acordes incendiários de uma corporalidade bixa-travesty paulistana. Daí que num exercício de performance, dublagem ou puro atravessamento corpo-subjetivo é possível pensarmos na movimentação de corpos em prol de um exercício de costura de redes afetivas, para além das territorialidades. É possível, também, perceber como as multiplicidades dos corpos daquela cena encontraram um tom, um som, uma música capaz de significar e ressignificar os lugares de hegemonia e da norma.

3 Disponível em: < <https://www.linndaquebrada.com/release> >.



Foto: Pixabay

Aproveitando nossa interatividade, convidamos vocês a cantar, dançar e performar com o clipe musical do grupo soteropolitano Afrobapho, performando a música *Bixa Preta*, da artista Linn da Quebrada, no link <https://www.youtube.com/watch?v=0LOdJTWjK8>

No clipe, os corpos de bixas pretas encenam afeto, poder e representatividade, em espaços de comunidade negra, descentrando geopoliticamente os espaços que são postos em visibilidade, ao som de:

Que eu sou uma bicha, louca, preta, favelada
 Quicando eu vou passar e ninguém mais vai dar risada
 Se tu for esperto, pode logo perceber
 Que eu já não tô pra brincadeira
 Eu vou botar é pra fuder
 (Linn da Quebrada)

Se levarmos em consideração as falas de Haraway (1995) e Kilomba (2017) é inevitável não compreender como o corpo, mimetizados nos sentidos, produzem outra gramática, outra visão a respeito de uma cena performativa, isto é, na

medida em que vemos os corpos das bixas pretas do Afrobapho quebrarem a máscara colonial a partir da fala musicada de Linn da Quebrada outro tipo de pedagogia se dá que não uma pedagogia de reprodução de estereótipos, normas de sexualidade, gênero e raça engessadas. Para nós esse é apenas um dos múltiplos e multifacetados exemplos de como os corpos e suas tessituras irrompem no território social e estabelecem uma tecitura elaborada por fios de questionamentos, apropriação crítica de lugares lidos como abjetos e ressignificação de gramáticas normativas a partir de um estranhamento complexo. O corpo é uma pedagogia transgressora, só precisamos bagunçar os sentidos.

Os vídeos da Mostra CuS 10 anos podem ser acessados na TV CuS Cultura e Sexualidade. Link: https://www.youtube.com/channel/UC1ygHNIhA_XWVKs2kGdGDJg

O Coletivo Afrobapho foi criado em Salvador/BA e é formado por jovens negros LGBT que utilizam as artes integradas como ferramenta de mobilização social. A página do coletivo, na plataforma *Instagram*, conta com 12 mil seguidores (@afrobaphooficial), a do *Facebook* com quase 45 mil seguidorxs (Afrobapho) e as performances do coletivo já foram visualizadas mais de 50 mil vezes no *Youtube* (Coletivo AfroBapho).

DICA

Na primeira unidade do Módulo I (Gênero e sexualidade na atualidade), o professor Leandro Colling (2018) discorre sobre a teoria da performatividade de gênero. Vale a pena dar uma conferida novamente para pensar pedagogias para performatividades de gênero dissidentes!

Uma pedagogia transgressora trabalha e valoriza o corpo, a presença do corpo, dos sujeitos corporalizados no momento da aprendizagem, com ritmos, velocidades, entusiasmo, criticidades, afetos singulares que estão em compartilhamento. Podemos chamar, portanto, de uma pedagogia transgressora não um modelo, mas práticas escolares diversas que veem o ser humano em sua totalidade, que valorizam o corpo de estudantes, que buscam o conhecimento holístico e transversal do saber, que valorizam cada experiência de estudantes em sala de aula, que procuram aprender com a diferença.

Cena 2 – Afeto e representatividade como pedagogia

Agora quero convidá-lxs a mais um passeio que atravessa as dimensões do corpo, do afeto e da representatividade: cliquem no link a seguir e leiam o ensaio de Maria Clara Araújo dos Passos (2018), intitulado: *Afrotransfeminismo e a necessidade de quilombos de afeto para travestis negras brasileiras*. Link: https://almapreta.com/editorias/o-quilombo/afrotransfeminismo-e-a-necessidade-de-quilombos-de-afeto-para-travestis-negras-brasileiras?fbclid=IwAR3QpeMonGi uJiiHPO_EMzXgmj8aTzux9jnyNUwCEnW6qEApeny8cstmVB8

Após a leitura, quero propor um exercício (OBS: o exercício só vai funcionar se você tiver feito a leitura, ok?):

Busque em sua memória afetiva, quantas travestis/pessoas trans negras você conhece?

Com quantas você se relaciona? Com quantas você já trocou algumas palavras ou teve uma conversa? Com quantas você troca algum tipo de afeto?

Essas questões não precisam ser respondidas aqui no módulo. A intenção é que vocês possam pensar sobre elas. Como apresentou o ensaio da autora, vivemos em um mundo comandado por privilégios brancos cisgêneros. Sendo assim, a visibilidade, a legitimidade social e o afeto dedicado às pessoas trans e travestis negras parecem ser uma impossibilidade. Não é de admirar que pessoas cis brancas não as conheçam. No entanto, o que Maria Clara A. Passos (2018) conclama é que, a partir de uma prática quilombista, possamos encontrar afetos amorosos possíveis de restauração da humanidade de pessoas trans/travestis negras, para subverter os afetos da solidão, do medo e do abandono.

Uma questão levantada por Maria Clara A. Passos (2018) é a expulsão, a partir mecanismos diversos, de pessoas trans/travestis negras do ambiente escolar, seja por transfobia ou racismo. Isso relega essas existências a ter de lidar com as margens do mercado de trabalho, a competição, a não valorização dos seus dons e saberes e a precarização de suas potencialidades criativas e laborais para a sociedade. E, como bem lembra a autora, tudo isso faz parte do projeto colonizador branco de organização e dominação dos corpos, sobretudo, corpos trans/travestis e negros. Racismo, transfobia, lesbofobia, homofobia, nacionalismo e elitismo são sofisticadas tecnologias brancas de extermínio da diferença. Pensar em pedagogias transgressoras, nesse sentido, é produzir efeitos de subversão a essas tecnologias, tão presentes na vida escolar.

Achille Mbembe (2017), em seu livro de ensaios *Políticas de inimizade*, reflete sobre como o Ocidente lida com os afetos do medo e da vingança, a partir de um olhar africano lançado sobre as barbáries da colonização e seus efeitos sobre as nações colonizadas, em especial, o continente africano. Também Vladimir Safatle (2016), em seu livro *O circuito dos afetos*, pensa sobre como nossa sociedade é ordenada pelos afetos tristes e afetos alegres, inspirado pelo pensamento do filósofo Spinoza. Os afetos tristes são aqueles castradores de nossa vitalidade, o medo, o abandono, o desamparo, enquanto que os afetos alegres são aqueles que reenergizam nossa força vital coletiva, como a esperança e o amor. Ambos autores, guardadas as devidas diferenças e divergências, vão pensar em políticas afetivas que movem a esfera do corpo político nas sociedades contemporâneas. É importante destacar que afeto não está sendo articulado por eles como sentimento, mas como fluxo de sensações que afetam e movem os sujeitos coletivamente, movem as sociedades. Afeto, portanto, é o atravessamento que nos permite criar vínculos ou produzir inimizades coletivamente.

Mesmo pensando a partir de dimensões macroestruturais das sociedades contemporâneas, ambos autores podem nos ajudar a compreender melhor o circuito afetivo que atravessa a comunidade escolar e a sala de aula, em especial. Afetos de desamparo, de medo, de desespero, de abandono e de inimizade fazem parte da experiência afetiva de sujeitos em desordem com a norma – negros, lgbtqi, mulheres, pessoas com deficiências, etc. Isso porque são reproduzidas, na microsociedade escolar, experiências de dor e exclusão que são frutos de um *modus operandi* típico de uma pedagogia tradicional ancorada no ideal punitivo. Portanto, uma pedagogia transgressora pode ser aquela que busca reinventar formas outras de socialização escolar que escape ao estereótipo, ao medo e ao abandono. O amor, o cuidado, a solidariedade, a amizade são sentimentos que podem produzir afetos de cura e esperança. Em geral, como professorxs, podemos cair na armadilha que nosso compromisso é só com a mente dxs estudantes e esquecermos o corpo e a emoção. As emoções são constitutivas fundamentais para a aprendizagem e para a formação de um sujeito ético frente as demandas que a sociedade impõe.

bell hooks (2013) também mostra como se afastar da dimensão afetiva acaba por nos alijar do processo de criação e como isso faz parte de um projeto colonial cishetrossexistista capitalista de supremacia branca:

Certa vez, perguntei aos alunos: “por que vocês sentem que a consideração que demonstro por um determinado aluno não pode ser oferecida a cada um de vocês? Por que acham que não existe amor ou carinho suficiente para todos?”

Para responder a essas perguntas, eles tiveram de pensar profundamente sobre a sociedade em que vivemos, onde aprendemos a competir uns com os outros. Tiveram de pensar sobre o capitalismo e sobre como ele condiciona o modo como pensamos sobre o amor e o carinho, o modo como vivemos em nosso corpo, o modo como tentamos separar a mente do corpo (hooks, 2013, p. 263).

Por isso, diferente do que subjaz a proposta escolar de uniformização dos sujeitos, por não ser capaz de lidar com a diversidade, o circuito afetivo de solidariedade é ainda mais eficiente na diferença. Com ela, aprendemos que a homogeneização dos sujeitos é uma armadilha falaciosa e desenvolvemos a capacidade de coexistir na diferença. Lembram do primeiro vídeo que assistimos no início deste livro, de Deleuze, sobre aula? Então, em um momento da aula ele diz que, para a aprendizagem, é fundamental um público variado, ou seja, múltiplo, diverso, porque aprendemos umas com as outras e ampliamos nossos referenciais de vida.

Nesse sentido, a noção de representatividade é fundamental. Diferente de representação, cujo conceito aristotélico está vinculado a um modelo a ser seguido e copiado, representatividade busca a valorização e visibilidade do diverso, do múltiplo e da diferença. Sem repetição de modelos, sem líderes a serem seguidos, a ideia de representatividade nos ensina mais sobre o que não somos e o que nos pode ser complementar. Em ambiente escolar, a multiplicidade de corpos, cultura, religião, cores, jeitos e gestos estão estampadas na vida pulsante da escola. Por que, então, trabalhar pela classificação binária e homogeneizante?

Cena 3 – Experiência como pedagogia

Gostaríamos de abrir essa sexta e última cena com um poema-xirê⁴, da escritora negra-sapatão Tatiana Nascimento:

xirê:
vi o que as pretas faziam
de branco da cabeça aos pés
iam descalças
alguém cochichou
“tão ensinando o santo a dançar”
intuí:
tão é ensinando o corpo orixá(r).
(nascimento, 2017, p. 89)

4 O xirê, palavra de origem iorubana, é um acontecimento produzido em roda, com músicas, cantos e danças, para evocar a presença e louvar as divindades nos terreiros de Candomblé.



Foto: Pixabay

No livro *lundu*, tatiana nascimento (2017) construiu um *cuíerlombismo literário*: um livro de poemas que trabalha com o universo narrativo afrodiaspórico e das dissidências sexuais e de gênero. O termo *cuíerlombismo literário* foi desenvolvido por Tatiana Nascimento, Annie Ganzala e Jess Oliveira e busca racializar o termo *queer*, grafando-o a partir de uma escrita latinoamericana – *cuíer* –, além de mesclá-lo com o termo quilombo, a partir da conceituação da intelectual negra Beatriz Nascimento. Segundo Beatriz Nascimento (2006), o quilombo é uma estratégia política de enfrentamento à violência do colonialismo escravocrata e, hoje, um refúgio de resistência ao racismo e de produção de poder. Pensar em um *cuíerlombo*, portanto, é pensar em um refúgio de solidariedade entre pessoas negras e das dissidências sexuais e de gênero, um espaço de trocas afetivas e políticas de enfrentamento ao racismo, sexismo e lgbtfobia. Sendo assim, um *cuíerlombismo literário* é um lugar de produção afetiva na qual a palavra literária se torna um mecanismo de feitiçaria para nossas dores e de beleza para nossa resistência.

a literatura é uma dessas artes com as quais inventamos mundos novos, possíveis, utópicos, inimaginados. pela palavra compartilhada nos aqueerlombamos. e criamos um cuierlombo não só de resistência – mas de sonho, de afeto, de semente. ressonância de beatriz nascimento y sua refundação conceitual do quilombo como um sistema político, ideológico, místico de organização da resistência negra à escravização a partir da criação coletiva de sociedades livres e autogestionadas. que sejam nossos quilombos cada vez mais queerlombos > cuíerlombos, de transformação não só das palavras que nos definem, mas de explosão y proliferação das definições que as palavras podem reinaugurar (nascimento, 2017b).

Nesse poema de abertura, *xirê*, o movimento dos corpos de pretas a orixá(r) cantigas, ritos e itans, giram seus corpos negros narrando, através deles, suas existências

compartilhadas. É inevitável não lembrar da cena anterior com Maria Clara A. Passos (2018), que nos convoca um quilombo afrotransfeminista.

[...] é dessa assunção de resistência quilombola como exercício de liberdade que desdobro a noção de queerlombismo relacionada a uma responsabilidade: pelo direito de ser, de existir a negritude a partir de nossa identidade pessoal e histórica sexual/gênero-(des)identitária; resistência sim, e (re)organização também (nascimento, 2017b).

A cena que encerra essa unidade quer refletir sobre a noção de experiência como prática escolar transgressora das normatividades de opressão – em especial, raça, gênero, sexo e classe. Ao começar por um *xirê*, rito de abertura do sagrado em religiões de matrizes africanas, trazido no poema de tatiana, penso em refletirmos sobre a experiência dentro de dois importantes vetores: primeiro, na localização da produção do saber; o segundo, em seu poder de afecção, de produção de afetos compartilhados.

Como admiradora das religiões de matrizes africanas e não pertencente a nenhuma Casa de Axé (Ilê), localizo a minha experiência a partir de meu contato familiar com as festas e os terreiros. Por isso, ao falar de *xirê* ou de qualquer outro rito sagrado, a minha voz aqui é situada nesse lugar da admiração, do contato com pessoas amigas e parentes que são membrxs de terreiros e da pesquisa. Ao falar de experiência, inevitavelmente, falamos de posição de sujeito, lugar de fala e produção de saber local. Essas noções vão pôr em xeque as premissas do sujeito universal ou de conhecimentos universais. O feminismo negro norte-americano e brasileiro, desde a década de 1970, tem produzido teoricamente para dar conta desses conceitos.

Como vocês puderam estudar no primeiro módulo do curso (COLLING, 2018), as noções de identidade e diferença fazem parte da construção social narrativa dos sujeitos, e que, portanto, posicionam os sujeitos no mundo. Stuart Hall (2003), em *Da diáspora*, constrói o argumento das identidades através da posição de sujeito, ou seja, nos localizamos e somos localizadxs no tempo e no espaço, de acordo com o repertório cultural possível para nós, enquanto coletividade. Mas a posição não é um lugar estático e passivo, ou sem conflitos, é um campo movente com trânsitos de identificações diversas que nos atravessam ao longo da vida, que não cessa.

Atualmente, para pensar lugar de fala, o trabalho da filósofa Djamila Ribeiro (2017) tem condensado importantes contribuições dos feminismos negros sobre a questão. E o pensamento de Luiza Bairros (1995) e Patrícia Hill Collins (2017) são fundamentais para situar o que o conceito de *standpoint*, ou ponto

de vista. Para se insurgir ao feminismo branco norte-americano, das décadas anteriores à década de 1970, o feminismo negro norte-americano traz o conceito de *standpoint* para a cena teórica e política a fim de evidenciar o racismo presente no universalismo com que a categoria mulher era trabalhada pelo feminismo branco, e para incidir a diferença em uma categoria até então lida sem críticas pelo movimento das mulheres cis brancas heterossexuais. É importante situar que, nessa discussão e naquele momento, as discussões se centravam apenas em corpos de mulheres cis, sejam eles brancos ou negros, mas que abriu lugar para que tempo depois pudéssemos reconhecer suas limitações e construir novos avanços teóricos.

Com isso, os conceitos de lugar de fala ou ponto de vista visam localizar no tempo, no espaço e na sua inscrição identitária na cultura, a posição da sua voz (ou do seu silêncio). Isso não quer dizer que só determinados sujeitos podem falar sobre si, ou sua expressão identitária, mas quer dizer que todo sujeito que fala é marcado por um determinado lugar de acesso. Isso nos ajuda a localizar, por exemplo, quando homens cis brancos estão falando e como estão falando sobre qualquer tema, e reconhecer, naquela fala, seus acessos e limites. Como a branquitude heterossexual masculina não é marcada pela identidade, porque não se constituem na diferença, nós podemos cumprir o ritual provocador necessário de localizá-la.

Donna Haraway (1995), como já citado anteriormente, em seu trabalho *saberes localizados*, avança nessa discussão para radicalizar, inclusive, o campo da produção saber. Nesse texto, a autora constrói uma argumentação questionando os paradigmas científicos e seus embasamentos filosóficos, situando-os a partir de sua localização de poder e privilégio identitário: do patriarcado branco.

A ciência sempre teve a ver com a busca de tradução, convertibilidade, mobilidade de significados e universalidade - o que chamo de reducionismo quando uma linguagem (adivinha de quem) é imposta como o parâmetro para todas as traduções e conversões. O que o dinheiro faz no âmbito das trocas do capitalismo, o reducionismo faz nos poderosos âmbitos mentais das ciências globais: finalmente há apenas uma equação (HARAWAY, 1995).

E o que tudo isso tem a ver com as pedagogias transgressoras em ambiente escolar? Compreendendo que todxs nós, professorxs e estudantes, e todo o corpo de sujeitos que atuam na escola ou em ambientes de aprendizagem (virtuais ou não), partilhamos de diferentes experiências, que nos permitem ver e sentir o mundo de distintas e limitadas formas, que nos situamos a partir de diversos lugares e múltiplos pontos de vista, mas que mesmo assim ainda podemos recriar

formas de convivências não violentas e sem a reprodução de assujeitamentos.

As experiências que temos no mundo não nos impedem de aprender e construir com o diverso, mas poderiam ser um caminho no qual as dúvidas, os conflitos advindos com a diferença e os questionamentos com as novidades pudessem contribuir com a resolução dos problemas, a partir da ampliação das nossas experiências trocadas. Com isso, podemos criar vetores de afetos amorosos e de luta que seguem criando redes de resistência e reexistência no mundo.

engenharias da destruição

tem muita cabeça nos meus pensamentos
 guilhotinando meus sonhos sob uma esteira fabril de metas, convenções, planejamentos,
 res-
 sentimentos
 um fio fino de suspensão febril se derrama regular y lento por
 toda superfície das minhas peles
 pelos
 poros
 cartilagens entupidas de si
 mento eu hoje me acordei sentindo ur
 gente
 e que eu não compartilhava linguagem em comum com nenhuma outra pessoa humana se-
 quer pra
 quem pudesse me desarquitar
 (nascimento, 2017, p. 76)

Saiba mais

Os números 2 e 9, da Revista Periódicus (<https://portalseer.ufba.br/index.php/revista-periodicus>), produzida pelo NuCuS - Núcleo de Pesquisa e Extensão em Culturas, Gêneros e Sexualidade, dedicam-se à reflexão de pedagogias contemporâneas que borram às pedagogias normativas. Já o blog Cultura e Sexualidade, do Ibahia (<http://blogs.ibahia.com/a/blogs/sexualidade/>), possui muitos textos que refletem sobre gênero e sexualidade na atualidade. Vale a pena dar uma conferida!

SÍNTESE DA UNIDADE:

Experimentamos, nesta unidade, como os corpos, os afetos, as políticas de representatividade e as experiências pessoais e coletivas podem ser compreendidas como vetores de produção de saber e conhecimento. Por burlar, através de muitos caminhos, um *modus operandi* clássico ensino e aprendizagem (percebidos facilmente nas pedagogias tradicionais), as quatro pedagogias transgressoras sugeridas por nós deslocam o lugar do professorx, do estudante e a da Escola e propõem desafios complexos que servem para refletir sobre a própria cena escolar em diálogo com as múltiplas diferenças presentes na sociedade.

ATIVIDADE DA UNIDADE II:

Assistam ao documentário *Balizas encenam* e produzam uma reflexão, de no máximo duas laudas, sobre como o corpo e a representatividade produzem uma pedagogia transgressora, em ambiente escolar ou lugares de produção de conhecimento, em relação às vivências dissidentes da norma, Link para o documentário, dividido em quatro partes: <<https://sites.google.com/site/tvreconcavo/home>>.

Unidade 3 - Prática político-pedagógica em contexto escolar: situações-problema e contextos



Foto: Pixabay

Nas unidades anteriores, refletimos sobre práticas pedagógicas transgressoras, localizando correntes pedagógicas que atuaram e atuam no Brasil, e seus pressupostos de manutenção da normatividade de gênero e sexualidade. Além disso, vimos como as práticas escolares que não consideram o afeto, a representatividade, o corpo e a experiência são potencializadoras das exclusões de minorias políticas, sobretudo em relação ao cruzamento das identidades de gênero, de classe, raciais e sexuais.

Nesse sentido, pensar em pedagogias transgressoras requer rever práticas afetivas e políticas que tenham como base o posicionamento ético de ampliação dos direitos dos sujeitos e a possibilidade de uma coexistência através das diferenças. Por isso, discutimos e elaboramos, através de muitos exemplos (cenas), agenciamentos revolucionários às normas excludentes que querem adormecer, controlar e disciplinar os corpos.

Foi assim que discutimos, ao longo das unidades, mais sobre as noções de aula, corpo, afeto, experiência, representatividade e como uma pedagogia embasada na *práxis* da liberdade pode transgredir as normatizações, subverter as opressões e produzir conhecimentos e sujeitos emancipados. Vimos como a pedagogia do afeto e da representatividade podem produzir cuidado e cura para os corpos de estudantes e professorxs racializados, generificados, sexualizados e excluídos dos processos de ensino e aprendizagem; aprendemos como a noção de aula pode tanto servir para envenenar e produzir tédio, como para curar e produzir entusiasmo; observamos como as noções de corpo e experiência localizam os sujeitos no mundo, rompendo com as estratégias discursivas dominantes de universalidade.

Nesse módulo, convidamos a todas vocês, pessoas cursistas, a aprender mais sobre pedagogias transgressoras através da prática e para isso criamos uma unidade interativa, com quatro cenas simuladas, para que vocês possam refletir e demonstrar ações práticas sobre tudo o que viram,

desde a Módulo 1, aprendendo conceitos básicos de identidade de gênero, orientação sexual, política da diferença, e o Módulo 2, que passou pelos temas de educação sexual na escola, reflexões sobre currículo escolar e currículo *queer*, e as discussões de gênero e sexualidade na prática cotidiana da escola, até o módulo atual. Aprender com a prática, com a experiência, enfrentando situações adversas, ambivalentes e contraditórias, sem escamoteá-las ou recorrer à punição como prática de dominação é o exercício requerido de vocês nesta unidade.

Desse modo, a seguir, vocês serão confrontados com quatro situações-problemas, nas quais se depararão com contextos e conflitos escolares reais, que estão aqui simulados para que vocês deem um desfecho conforme o que aprenderam. Existem muitos caminhos possíveis para as respostas, mas, lembrem-se, **estamos produzindo práticas escolares de libertação, não de manutenção das normas opressoras**. Então, se sua primeira resposta impacta, em alguma medida, na restrição dos direitos dos sujeitos, então você está convidadx a pensar um pouco mais e encontrar outros caminhos possíveis de resolução. Sair da zona de conforto, permitir-se outras visões, outras experiências subjetivas e corporais é o que desejamos com essa Unidade Prática.

As situações-problemas existem para dar um pouco mais de materialidade às discussões, que, por vezes, podem parecer muito abstratas. Mas elas não são. Fazem parte do cotidiano escolar, no dia a dia das nossas vidas, e teremos a oportunidade de vê-las aqui como em um laboratório, em que nós, como cientistas, podemos examiná-las, encontrar saídas, errar, ler novamente, perceber que ainda não compreendemos alguma coisa, se deparar com situações que podem nos trazer memórias de dor e, talvez, ajudar na cura. A ideia é que a gente se coloque no exercício prático de ensinar e aprender, ou melhor, experimentar a própria aquisição do aprendizado, aproveitando esse cenário tecnológico em que estamos inseridxs, o ambiente virtual de aprendizagem.

Por isso, ao final de cada situação-problema, vocês deverão construir alguns parágrafos dando continuidade à história, refletindo teoricamente sobre ela, à luz sobre tudo o que discutimos no módulo, e dar uma solução que pareça viável para o contexto proposto. No AVA, nessa unidade, teremos um Fórum de discussões sobre as situações-problemas, e lá poderemos trocar com nossxs colegas e tutorxs sugestões, dúvidas e soluções sobre as situações propostas, bem como a sugestão de outras situações às quais você, cursista, foi confrontadx ao longo da sua vida em ambiente escolar.

Situação problema 1



Ilustração: Camila Leite

Aquela cena sempre se repetia na escola: na entrada, as crianças eram deixadas por suas mães, entre risadas e abraços. Como professora do grupo 5, do ensino infantil, eu recebia as crianças na porta da escola e entrava com elas até a sala de aula. Nas segundas-feiras, as conversas se intensificavam porque a turma sempre tinha muitas histórias para contar sobre os finais de semana. Assim abríamos a aula, sempre conversamos sobre como foi o fim de semana de todas as crianças. Com uma turma de 20 crianças, as histórias e suas experiências eram sempre diversas, mas marcadas pelos privilégios do poder aquisitivo de supremacia branca: Lula passava o fim de semana sempre na casa de praia da avó, porque seus pais estavam trabalhando; Margô contava dos gostava de cavalos e, geralmente, ia com seus pais passear no haras da família; Juju gostava muito de brincar com suas irmãs mais novas, gêmeas recém-nascidas, e desde que suas irmãs chegaram não havia novidade maior.

Eu não sabia e nem estava preparada para ter de lidar com o que estava porvir naquela segunda-feira. Antes da aula começar, a coordenadora nos chamou na sala de reuniões para avisar que Juanita, a filha de uma importante cirurgiã da cidade, tinha sido transferida para nossa escola e que, portanto, seria matriculada no grupo 5. Juanita chegaria naquele dia e minha função era recebê-la e ambientá-la na escola. Era uma segunda-feira, meu dia preferido com a turma. Ela chegou com um sorriso largo, um abraço e disse: “Oi, eu sou Juanita”. Para minha surpresa e para abalar com a minha cisgeneridade, Juanita era uma criança trans e foi trazida por suas duas mães cis lésbicas.

Qual é a sua reação, professora? Como receber essa nova família na escola? Como lida com o impacto de não saber da constituição dessa família?

Ao chegar à sala, apresentei Juanita para toda a turma. A primeira pergunta que fizeram a Juanita foi: “você é menina ou você menino?” Juanita, de sorriso largo e pronta resposta, sentenciou: “uma menina”. Margô, outra colega de Juanita, perguntou: “você tem duas mães e dois pais?” Juanita, muito mais tranquila que eu, disse assim: “não, só tenho duas mães”. “Mas não pode ter duas mães, tem que ser uma mãe e um pai”, constatou Jujú. Nesse momento, Juanita olhou para mim, já cansada de ser inquirida pela turma, e sem o seu lindo sorriso largo e afetuoso em seu rosto.

Então, professora, como lidaria com essa situação instaurada em sua classe? Que caminhos tomaria para desenvolver sua aula que só estava começando? Como lidaria com Juanita? Levaria essa questão para a coordenação ou não? Por que?

Situação problema 2



Ilustração: Camila Leite

O som da sirene toca e convoca a todas as pessoas para a hora do lanche. Vejo que Dani, mais uma vez, prefere ficar na sala de aula. Tímida, a estudante passa as manhãs inteiras na sala sem socializar. Penso que os períodos de adolescência e juventude são assim mesmo, intensos. Mas havia um ar de tristeza, de insatisfação.

Durante as aulas de Literatura, conseguia sentir seus olhos negros, por vezes, muito distantes dali. Nunca participava da aula. Como uma professora negra, eu compreendia bem como é difícil para pessoas negras falar em público, tendo em vista o histórico do racismo que mina nossa confiança para se posicionar, falar e ser ouvida/respeitada em espaços públicos. Poderia ser esse o caso de Dani. Era isso também, mas não só. Passados alguns meses, soube que a estudante negra Dani tinha se apaixonado por uma colega, mas não era correspondida. Decidi me aproximar, conversar mais com ela, criar algum tipo de vínculo para que pudesse ajudá-la melhor.

A partir do que chamamos de pedagogias transgressoras, como poderia ser essa aproximação? Ou você acredita que manter a distância e não interferir é o melhor caminho?

Como sua professora, suspeitei de sua identidade sexual porque Dani não performava uma feminilidade esperada para o que chamamos de mulher. Ao contrário, parecia mais com um menino: logo, pensei, deve ser lésbica.

Qual equívoco pode ser flagrado no pensamento dessa professora? E por quê?

Logo que nos aproximamos, Dani, em confiança, me confirmou o que já sabia, estava apaixonada por uma colega, sua melhor amiga escola. Por ser cristã, Dani sofria muito por não compreender o que se passava por seu corpo. Achava que estava suja, que Deus a estava castigando por alguma coisa, por seu pecado. Por isso, passava as manhãs de suas aulas todas na sala, se privando dos prazeres com xs colegas, para se purificar do seu pecado. Pensei que era um fardo muito grande para que uma adolescente de 16 anos passasse sozinha. Revolvi agir.

Você é essa professora. Quais medidas você considera cabíveis e porquê? O que e como faria? Dê um final a essa situação a partir de um agenciamento pedagógico de transgressão.

Situação problema 3

Ilustração: Camila Leite

Em uma pequena cidade no interior do estado da Bahia, cuja maioria da população é negra e mestiça, e onde as pessoas que habitam a cidade todas se conhecem, a única escola estadual da cidade, o Colégio estadual Maria Firmina dos Reis, resolveu criar a Semana da diversidade, a fim de debater e combater com estudantes e toda a comunidade escolar temas que versam sobre racismo, sexismo, machismo, lgbtfobia, além de conhecer e pensar mais sobre direitos humanos, cidadania, participação social, movimentos sociais, dentre outros temas. O projeto estava sendo encabeçado pela recém-chegada professora Stela, uma professora trans negra que dava aulas inglês para o ensino médio. Mesmo com as precariedades materiais da escola e com a má vontade de muitos colegas, Stela encontrou apoios na escola, com os estudantes e na comunidade para tocar o projeto. Mobilizada pela crescente onda de feminicídio, racismo e ataques a terreiros de candomblé na cidade, Stela acreditava que a escola precisava ser uma local de produção de uma pedagogia transformadora, para que, num futuro próximo, esses atos de violência fossem dirimidos.

Sendo assim, Stela mobilizou toda a escola, professorxs de todas as turmas e disciplinas, de todos os turnos, para que se realize a primeira semana da diversidade, maior projeto já visto naquela escola. Sua maior dificuldade, entretanto, estava em convencer sua equipe de colegas para realizar esse trabalho.

Sendo Stela, que abordagem você utilizaria com a equipe de professorxs da escola para convencê-los da importância desse projeto? E por quê?

Tendo o apoio de colegas do trabalho, Stela começa a esboçar as atividades que irão ocorrer naquela semana. Uma questão ela não abria mão: não seriam trabalhos disciplinares. Precisaria pensar em atividades inter e transdisciplinares para que os temas se cruzassem e que todas as pessoas pudessem aprender mais com tudo aquilo. Não era um projeto apenas dos estudantes, era para toda a comunidade escolar. Daí, Stela resolve formar uma comissão variada, com professorxs, estudantes, funcionárixs da escola para que, juntos, pudessem programar as atividades.

Como você acredita que deveria esse projeto? O que deveria ter nessa semana? Esboce uma pequena proposta, de um parágrafo, defendendo sua proposta de atividades.

Stela estava feliz porque o projeto que começou como um pequeno desejo, um sonho, virou uma vontade coletiva de transformação. Stela acredita que esse trabalho realizado por toda a comunidade local impactará, em alguma medida, na vida cotidiana daquela pequena cidade que precisava aprender a coexistir na diferença. E estava a um pequeno passo de conseguir. Mas, como o caminho para a coexistência é difícil e pedregoso, Stela ainda se deparou com um desafio: alguns pais, responsáveis e mães de estudantes queriam proibir a participação de seus/suas filhxs no projeto, porque achavam tudo aquilo um ataque à família tradicional, à moral e aos bons costumes, uma afronta para a cidade.

Dê um final a essa história. Stela consegue realizar o projeto com toda a escola? Consegue convencer os pais/responsáveis/mães a deixarem seus/suas filhxs participarem da atividade? Ou não?

Situação problema 4



Ilustração: Camila Leite

Em um grupo de mensagens instantâneas, criado e formado por professorxs e por pessoas membrxs da coordenação de uma determinada escola, Carlos, professor de Educação Física, compartilhou uma imagem contendo explícito conteúdo transfóbico em forma de piada. Após alguns minutos, Renato, auxiliar de assuntos financeiros da coordenação, sentindo-se bastante constrangido e incomodado com a imagem, respondeu num tom educado e pedagógico os motivos que tornavam “a piada” completamente preconceituosa e fora de contexto.

Se você fizesse parte do grupo de mensagens, após ver a imagem, que associava travestis e mulheres trans à embustes, como responderia ao professor Carlos?

Na semana seguinte ao ocorrido no grupo de mensagens instantâneas, a professora de biologia Ivete, ao passar pela quadra do colégio, percebeu que o professor Carlos dividiu a turma entre meninos e meninas num tipo de competição que, nos dizeres dele, “serviam para mostrar quais os esportes de meninos e quais

os esportes de meninas”. Como sua aula com aquele grupo era a seguinte, a professora aguardou o término da educação física e iniciou sua aula para xs adolescentes do nono ano, problematizando, a partir de uma crítica feminista, a afirmação do professor anterior.

Partindo das reflexões estabelecidas nos módulos anteriores e na proposta de pedagogias transgressoras, como você iniciaria a aula da professora Ivete? E como você estabeleceria um diálogo com o professor Carlos, a fim de evitar determinismos biológicos como o que você presenciou?

SÍNTESE DA UNIDADE:

Experimentamos, nessa unidade, como os corpos, os afetos, as políticas de representatividade e as experiências pessoais e coletivas podem ser compreendidas como vetores de produção de saber e conhecimento. Por burlarem, através de muitos caminhos, um *modus operandi* clássico de ensino e aprendizagem (percebidos facilmente nas pedagogias tradicionais), as quatro pedagogias transgressoras sugeridas por nós deslocam o lugar dx professorx, dx estudante e a da Escola e propõem desafios complexos que servem para refletir sobre a própria cena escolar em diálogo com as múltiplas diferenças presentes na sociedade.

ATIVIDADE DA UNIDADE III:

Escolha **duas** situações-problema e produza soluções, de no máximo duas laudas, assinalando os seguintes aspectos: quais perspectivas teóricas trabalhadas no módulo mais combinam com suas soluções propostas e por que; priorize os conceitos apresentados no módulo acerca das pedagogias transgressoras; explique por que essa solução dialoga com uma proposta de educação como prática da liberdade.

Referências

ARAÚJO, Denise Bastos; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. *Gênero e sexualidade na escola*. Salvador: UFBA Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. *Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, 1995, p. 458-463. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16462/15034>>. Acesso em: 18 jan. 2018

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASIMIRO, Ana Palmira Bitencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. *Revista Politeia: História e Sociedade*, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, 2007, p. 85-102.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004. p. 55-83.

COLLING, Leandro. *Gênero e sexualidade na atualidade*. Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

COLLINS, Patrícia Hill. O que é um nome? Mulherismo, feminismo negro e além disso. *Cadernos Pagu*, v. 51, 2017, sp. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n51/1809-4449-cpa-18094449201700510018.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

CORRÊA, Rosita Silveirinha Paneiro. O teatro colonial brasileiro. In: Nuñez, Carlin-da Fragale Pate da (org). *O teatro através da história: teatro brasileiro*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994. p. 17-43.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. 3. ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.

FARIA, Sheila de Castro. *A colônia em movimento: fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v. 5, 1995, p. 7-41. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51046>>. Acesso em: 18. jan. 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed. Martins fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. *A máscara*. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 11, 2017, p. 26-31.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LORDE, Audre. Usos do erótico: o erótico como poder. Trad. tatiana nascimento. In: Sister outsider: essays and speeches. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984. Disponível em <<https://cadernetafeminista.wordpress.com/2015/07/09/os-usos-do-erotico-o-erotico-como-poder-por-audre-lorde/>> Acesso em: 18. jan. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008

LOURO, Guacira Lopes. *Teoria queer - uma política pós-identitária para a educação*. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, 2001, p. 541-553.

LOURO, Guacira Lopes. *Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. Os estudos queer e educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. *Contemporânea*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012, p. 363-36.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Gra-ciela; ARBEX, Márcia (orgs.). *Performances, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona, 2017.

NASCIMENTO, Beatriz. A terra é meu quilombo: terra, território, territorialidade. In: RATTS, Alex (org.). *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006, p.51-56.

nascimento, tatiana. Da palavra queerlombo ao cuierlombo da palavra. *Palavra Preta*, 2018. Disponível em: <<https://palavrapreta.wordpress.com/2018/03/12/cuierlombismo/>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

nascimento, tatiana. *lundu*. Brasília: padê, 2017.

- PALMA, João Cardoso. *Política educacional brasileira*. São Paulo: CTE, 2005.
- PASSOS, Maria Clara de A. Afrotransfeminismo e a necessidade de quilombos de afeto para travestis negras brasileiras. *Alma Preta*, 2018. Disponível em: <https://almapreta.com/editorias/o-quilombo/afrotransfeminismo-e-a-necessidade-de-quilombos-de-afeto-para-travestis-negras-brasileiras?fbclid=IwAR3QpeMonGiuJiiHPO_EMzXgmj8aTzux9jnyNUwCEnW6qEApeny8cstmVB8>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- PLATÃO. Fédon. *Diálogos*. São Paulo: Abril, 1972. Coleção os Pensadores.
- REIS, Carla Freitas dos. *Crianças dissidentes e as milícias de gênero e sexualidade: um estudo de caso em uma escola pró-diversidade de Salvador/BA*. Salvador, 2017, 150f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Bahia. Mestrado em Cultura e Sociedade.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é o lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

Referências para leituras complementares

- ANDRADE, Luma Nogueira. *Travestis na escola*. São Paulo: Metanoia, 2015.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.
- COSTA, Marisa V. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa V (org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universalidade/UFRGS, 2000.
- FURLANI, Jimena. Sexo, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. *Educação em Revista*, n. 46, 2007, p. 269-285.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.
- HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (Org.). *Antropologia Ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-118.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line*, PUC-Rio, nº 10, 2012, p.143-143 Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/acessoConteudo.php?nrseqoco=68394>>. Acesso em: 21 jan. 2019
- PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre currículos e culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 79, Ago. 2002, p. 65-66. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300005&lng=en&nr=iso>. Acesso em: 21 jan. 2019
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- VENCATO, Ana Paula. Diferenças na escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Org.). *Diferenças na educação: outros aprendizados*. São Carlos:

EduFSCar, 2014, p. 19-56.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. (Orgs.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005, p. 13-35.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales*. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I, Quito, Abya-Yala, 2013.

Pedagogias Transgressoras

Propusemos esse módulo como continuidade do que vocês estudaram nos dois livros didáticos anteriores: Gênero e sexualidade na atualidade e Gênero e sexualidade na educação. Com o título de Pedagogias transgressoras, a proposta agora é estudar e construir caminhos de transgressão da normatividade sexual e de gênero em âmbito escolar.



PROEXT
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO



Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



SEAD
Superintendência de
Educação a Distância | UFBA

NELT NÚCLEO DE ESTUDOS DE