



RELAÇÕES ÁRIDAS DE GÊNERO NO CHÃO DA ESCOLA

Rafaella de Sousa Teles¹

RESUMO

Esse artigo propõe uma ressignificação da escola a partir de uma situação vexaminosa de discriminação de gênero. É uma narrativa que negocia com a subjetividade autoral, partindo de um cenário micro, no qual experiências áridas de gênero foram vivenciadas no chão da escola. Traz como sugestão a necessidade de docentes dar-se a ver, ouvir e viver as experiências dos seus discentes, aproximando-se deles a partir de astúcias cotidianas que driblam políticas educacionais, curriculares, estruturais, burocráticas e hierárquicas, negociando a partir de relações de gênero e agenciamento político, uma releitura da escola, que passa a ser desafiada a permitir-se sair da configuração de maquinaria moderna, que silencia e inclui para excluir, para espaço desejante, que grita e chama por novas práticas escolares e novos olhares para produção de conhecimentos sistêmicos e de vida, potentes e pulsantes, ao dizer não a retrocessos que buscam negar conquistas importantes na legislação e nas práticas sociais de respeito à diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; Gênero e Políticas Educacionais

INTRODUÇÃO

Começo esse texto convidando a uma aula de História que lecionei na turma de 7ª série EJA em 2007. Recordo que um aluno entrou na sala de aula vestindo uma saia jeans acima do joelho e uma blusa regata clara colada ao corpo. Havia chegado um pouco atrasado, pediu desculpas e desejou boa noite para toda a sala. Ao sentar, passou a participar ativamente da aula, que provocava discussões sobre sexualidade, e a entrada da AIDS no Brasil na década de 1980. Como professora daquela turma e de Luan², que na época ainda se apresentava pelo nome do registro de nascimento, lembro que sua voz fina e suave, pareceu incomodar uma sala majoritariamente formada por homens que se

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História Social pelo Doutorado Interinstitucional Universidade de São Paulo (USP)/ Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

² O nome do discente foi modificado para preservar sua identidade e privacidade, mesmo sendo autorizada a publicar suas histórias, a partir de termo de acordo sugerido pela História Oral.



apresentavam confortáveis nas performances heteronormativas e nas posturas machistas, que ainda hoje – infelizmente – são legitimadas socialmente.

A turma que ambientou esse relato, funcionava no turno noite, na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Padre Simão Fileto, da cidade de Cubati, localizada na região do Seridó Oriental, semiárido paraibano. A escolha de partir do cenário escolar e começar com essa história árida, é uma tentativa de delinear situações vexaminosas que tem a escola, não apenas essa, como espaço de denúncia. A título de exemplo, ao falar em visível incômodo da turma, trago ao texto assobios, falas desrespeitosas e até xingamentos que foram direcionados a Luan desde o momento em que entrou na sala, tomando tom mais agressivo quando passava a participar da aula, ou se levantava para atividades corriqueiras, como ir ao banheiro.

Devo admitir que foi uma aula longa, constrangedora, em que enquanto professora, mas também mulher e cidadã, investi energia em possibilidades de rachar com aquelas práticas tão caras e discriminatórias, também tão corriqueiras e naturalizadas. Lembro que esse conjunto de episódios foram definidores para que me interessasse a investir em literaturas e produções que versassem sobre relações de gênero e sexualidades. Me interessou e interessa, por exemplo, entender por que o dizer gay tem teor de insulto? Ou por que o que escapa da “norma” é chacoteado, quando não morto? Ou ainda, como a escola, chega a ser palco dessas relações desumanas e em inúmeros casos se escora no silêncio e na omissão? Posto que alguns, sob situações difíceis diante dos apontamentos, podem tornar-se *mais-um* ou *ninguém* (CERTEAU, 2007), que vaga às ruas sem estar nem na escola, nem no mercado de trabalho, seguindo o desejo de evitar maus tratos, ou fugir de situações dolorosas.

Nesse sentido, a proposta desse texto não é responder perguntas tão complexas, mas esgarçar uma reflexão que passe pelo debate multicultural e transdisciplinar que as dão existência nos ritos de passagens da escola, marcando vidas. Luan, hoje Luana, sujeito participante, altivo, envolvido nas aulas, foi chegando cada dia mais tarde e em um certo dia não chegou mais a escola. Talvez as marcas e estigmas que se personificavam nos assobios, nas ironias e palavras dolorosas, tenham diariamente alimentado a ideia de que ali não era seu lugar, não precisava sofrer tanto e ainda mais, sentado em uma carteira de escola pública, no turno noite, que lhe parecia uma alternativa, quando era o momento do seu dia em que não estava trabalhando para se sustentar, mesmo sendo menor de idade. Vindo de uma família de treze irmãos, criados



pela mãe, provedora da casa humilde em que moravam, entre os lugares que passou a evitar, a escola foi um desses.

Essa negociação de cenas que racham os muros da escola, buscando entender mais que o dentro e fora dela, o espaço-entre, é um exercício de alteridade que conto a partir do que me foi contado. Ou seja, depois da sua ausência na escola, procurei por Luana, perguntei se gostaria de conversar comigo sobre sua vida e trajetória, tentando um fio condutor que a trouxesse de volta aos nossos debates tão ricos em sala de aula. Infelizmente uma tentativa frustrada em tê-la como aluna, mas feliz, em tê-la como coautora desse texto, e amiga na vida.

Digo com isso, que ainda nesse texto apresento partes de sua história de vida (ALBERTI, 2005), confiada a mim na época em que trabalhei uma monografia sobre masculinidades na cidade de Cubati-PB³, na qual utilizei da metodologia da história oral, abrindo a modalidade de história de vida, que permite ao interlocutor escolhas mais livres na seleção e forma de narrar suas experiências, sem necessariamente ter um conjunto prévio de perguntas norteadoras das suas colocações. Algumas falas traduzem uma tarde primorosa, em que utilizei quase duas fitas cacetes para gravar suas memórias e nossas trocas. Foi um tempo de aprendizagens coletivas.

Ao iniciar esse texto falando de trajetórias que cortam o chão da escola, tento a partir desse cenário palpável levantar questões que perpassem lugares, pessoas e políticas que possam colaborar para pôr em questão práticas tão doloridas e custosas. No caótico cenário atual de revanchismos e críticas ferrenhas as políticas de implementação, divulgação e consolidação de discussões de gênero e sexualidades na escola, se faz necessário posicionar-se, trazer histórias de ontem que infelizmente têm sido retroalimentadas na atualidade. O que faço não apenas como autora de um texto, mas sujeito político que escreve, atua e busca um debate profícuo e humanizado envolvendo relações (des)humanas que estão *na* e *para além* da escola, dando condições ou não de existência as dinâmicas escolares.

Esse texto se escreve e inscreve na intenção de desnaturalizar artifícios culturais que reforçam estigmas sobre pessoas, coisas ou lugares. Falo como mulher nordestina que estando no cenário da escola como professora há uma década e meia, tenho vivido,

³ A monografia referida foi defendida em fevereiro de 2008, para obtenção da Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Teve por título: “ser ou não ser? Nódos de masculinidade na Cubati contemporânea”. Um texto construído em coautoria com homens e mulheres de diferentes idades, sexualidades, raças e classes, que dividiram comigo suas memórias.



visto e ouvido situações envolvendo relações gendradas⁴ que anulam, matam e fazem desaparecer Luan, Marias ou Luanas. É sobre esse cenário que não está posto nos currículos oficiais, e muitas vezes, mesmo diante de indicativas de “cima para baixo” não são levados a cabo, para discussões significativas de modificação desses cenários sociais.

Portanto, esse é um texto que busca refletir as relações gendradas e afetivas que atravessam as inúmeras pedagogias educacionais que permeiam a escola e o mundo da qual é parte integrante, sem lá e cá, um nó, um só. É também um exercício de escrita a contrapelo, que busca um grito, mesmo que discreto, de negação de propostas violentas e interessadas que estão na base de propostas como a Escola Sem Partido⁵, levantada e apoiada especialmente pela bancada evangélica que vem crescendo dentro da Câmara Federal do Brasil, com apoio de outros grupos religiosos mais radicais que não dissociam os dogmas religiosos e interpretações bíblicas, da laicidade do Estado e suas funções institucionais, mas o mais impactante, tem tido poder de convencimento em massa. Nesse sentido, partindo do caso de Luana, lá no miolo do semiárido, há mais de uma década, busco fazer esse movimento histórico das relações gendradas e sexualizadas, para refletir sobre mudanças e permanências de estereótipos e preconceitos que prejudicam sujeitos e processos educacionais de sistematização do conhecimento.

1 Pela escola que grita e não cala

Vivemos escolas em que a valorização dos números, avaliações, e disputas por lugares de destaque, tem potencializado a tendência conteudista. Enxugamento de disciplinas, afunilam “indispensáveis” e constroem concepções sobre as que seriam menos necessárias. Isso tem reproduzido com muita força e intencionalidades a ideia de escola como lugar de ensinar e não “doutrinar”. Falas que ganham força em redes sociais, a partir de sujeitos que não vivenciam a escola, mas também entre muitos

⁴ Como sugere Sarah Whitelaw (2000) quando pensa “questões de gênero e educação”, relações gendradas são aquelas que passam pela logística da normalização das performances de gênero que predeterminam leituras sobre papéis feminino e masculino presentes no cenário social, inclusive nas escolas.

⁵ A frase de entrada do site escola sem partido, pode ser lida por “por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”. Por essa frase já se percebe a contradição entre a educação que liberta e a que sufoca. Um conjunto de propostas preocupantes, que apresentam um retrocesso na arte livre de produzir e construir conhecimento. Para mais, ver: <https://www.programaescolasempartido.org/>.



professores e professoras, infelizmente. Para tais, a escola deve ser cenário de sistematização, letramento e formação curricular, dispensando o que não é essencial para ordem e progresso do país, ou melhor dizendo, para as políticas alinhadas ao atual governo, que entende a escola como lugar que tem que instruir formalmente para o mercado de trabalho, podendo inclusive ampliar suas áreas técnicas garantindo a saída direta da escola para o mercado, naquilo que pensa e espera dos sujeitos que passam pela escola pública.

Não é o foco desse texto se aprofundar na análise dessas lógicas educacionais que tem provocado burburinho pela agressividade indireta que sugerem, negando a participação efetiva dos envolvidos nos processos educacionais na formulação real da construção curricular. As propagandas governamentais são doces e leves, mas a realidade é árida. Não há espaço para diálogo quando as ordens vêm de cima para baixo. Não é fazendo “um dia D” para leitura de um documento que contém mais de cento e cinquenta páginas só para o Ensino Médio, que se torna efetiva a colaboração e diálogo com docentes e corpo escolar⁶, isso no máximo maquia e traz a ideia de que houve uma construção curricular coletiva, quando aconteceu um repasse do novo direcionamento curricular do MEC.

Ainda assim, nessa relação que vem se consolidando de forma mais evidente nesses dois últimos anos, os prejuízos humanos que já não eram pequenos têm sido exibidos sob certa apologia à violência, provocando a reflexão: o que ocorre com *mais-um* ou *ninguém* (CERTEAU, 2007) quando não são ouvidos ou vistos? Posto que ao utilizar da trajetória de Luana, que parecia invisibilizada e esteve sob vexame naquela escola de 2007, ponho em questão Luanas e escolas de tempos imediatos (SILVA, 2003), aquelas que estão sendo vividas concomitante a própria pesquisa e escrita desse texto. Por estarem aí, é importante saber como vêm sendo lidas e tratadas por parte da escola.

⁶ No dia 02 de agosto do corrente ano o Ministério da Educação ordenou que as escolas públicas parassem para “discutir” a Base Nacional Comum Curricular, o que denominou de “Dia D” da Educação. Solicitou das direções, a partir das regionais, que as aulas deixassem de acontecer para que direção e os docentes lessem a BNCC e gerassem discussões, observações e sugestões ao documento. Uma estratégia de atividade que maquia a ideia de uma construção coletiva de um documento já pronto, que dificilmente sofrerá alterações que rompem com o foco central de afunilamento de temas, que na área de História de forma mais específica, reforçam um certo eurocentrismo, e tiram da agenda discussões mais voltada a questões de gênero, raça, sexualidades e história indígena, que vinham sendo alimentadas e ganhado espaço e investimento durante os governos do Partido dos Trabalhadores, entre os anos 2003 e 2016. São projetos de governos diferentes, que os currículos terminam por apresentar uma das pontas.



Nesse sentido, é possível cartografar a partir de uma reflexão compartilhada que escola estamos (eu, você e outros) sendo, se a que grita ou a que cala? A que vai a contrapelo, trabalhando na surdina a sensibilidade do aprender a partir de relações mais humanas, que não se constroem apenas na aridez do meu papel e do seu, ou a que não enxerga os rostos que a transitam? É preciso ser escola que grita em pequenas microrrevoluções, faz barulho, não aceita ser apenas reprodução sem produção e que consegue perceber as gentes que as dão existência, as dificuldades de levantar processos efetivos de significação para o sujeito que muitas vezes está nela porque tem que estar, porque é natural estar, porque é obrigado estar, mas não necessariamente, porque deseja estar e viver a escola de forma a saboreá-la e dar sentido significativo, tornando-a desejante.

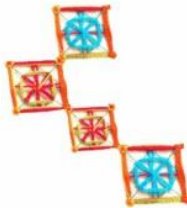
2 Discutindo gênero e escola a partir da apresentação de Launa

O nosso lugar é hoje um lugar que exerce constantemente suspensão contra supostos universalismos e totalidades.

(Boaventura Santos)

Santos (2001) sugere na epígrafe que não há como sermos rígidos pensando identidades culturais, comungando inclusive com Stuart Hall (2005) quando trabalha o conceito de identificação pela diferença. É possível, dialogando com esses autores, questionar tendências de totalidade, universalismos, ditos comuns. Estudos feministas vêm desde a década de 1970 levantando discussões profícuas na ressignificação das discussões de gênero, que envolve todo sujeito dentro e fora da escola, que são ditos e vividos de forma desigual, desproporcional e violenta. A ideia vem passando pela percepção da sensibilidade e das negociações cotidianas que fazem e refazem questões sobre ações e ditos naturalizados. Esse conjunto de articulações, ajudaram a redimensionar o interesse nas identidades de gênero, suas subjetividades e as frágeis construções que perpassam o par-ímpar de Pitágoras na associação dos opostos aos binarismos simplistas que dizem homem-mulher.

Tais movimentos sociais também tem sido alvo crescente de ataques por meio de redes sociais e conversas informais que circulam socialmente. Logo, mulheres, indígenas, negros, e LGBTQs, que vinham ganhando visibilidade – jurídica e social –



especialmente a partir de políticas públicas durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), vêm sendo nitidamente associados a geração dos problemas sociais que envolve da instituição aos moralismos circulantes. Como coloca Nahra (2009, p. 40), devemos ter cuidado para não confundir moral com moralismo, “conforme já vimos, moral exige um aporte universal. O aporte moralista, porém, é um aporte deturpado [...] os julgamentos moralistas são extremamente subjetivistas”, e a elucidação dessa questão é significativa para não continuar ou até ampliar a exclusão de Luana e outros sujeitos estigmatizados por suas vontades e até suas não escolhas.

Nesse sentido, Luana, travesti negra, de corpo esguio, pobre, moradora de uma cidade de pequeno porte, com menos de 8000 habitantes, foi o corpo dito errante que passeava naquela sala de aula da escola que incluiu para excluir, como aponta Veiga Neto (1993) ao se utilizar de concepções foucaultianas para destrinchar mecanismos escolares. Na conversa que tivemos naquela tarde de 2007, dizia Luana;

Eu não optei por ser homossexual, vou usar saia [...] fui me identificando e de repente quando eu vi tava ali, tava vivendo isso [...]. Quando minha mãe saía de casa eu pegava (risos) e pegava uma toalha e botava na cabeça pra dizer que era cabelo longo de mulher [...] Não acredito que deixe de ser filho de Deus por isso.

E acrescenta;

Minha mãe vai morrer sem nunca aceitar eu ser o que eu sou [...] Aí eu enfrentei ela e disse: eu sou homossexual. Aqui no linguajar da gente pode se dizer travesti também, porque a gente se traja também de mulher [...]. Eu acho que não faz vergonha não, até peça íntima compro pra mim, calcinha sabe, porque eu gosto de me vestir assim desde os meus 15 anos, que eu me declarei pra sociedade (silêncio).

Se olharmos de forma sensível sua narrativa, Luana vai abrindo suas experiências corpóreas, suas relações familiares, as dúvidas e enfrentamentos que coexistem dentro da sua própria casa e na sociedade que a espera ao abrir a porta. O que me sinalizou a hipótese de que não conhecemos as dores e dissabores que alunos guardam consigo e não sabemos talvez por desinteresse, falta de tempo, de empatia, de estímulo nas relações pessoa-pessoa, muitas vezes sequer perguntamos como agir para



minimizar isso, e tornar a sala de aula um espaço acolhedor. Assim, a negação de sua mãe sobre suas identificações é apenas uma das mais importantes que tem poder de autoculpabilização, ainda assim espera não ter deixado de ser filho de Deus por isso. E como o espaço escolar, nas suas inúmeras horas, de conteúdos e relações, não permite ou propõe uma conversação dela consigo mesma e o com o outro, projetando mais sentimento de pertença que de não-lugar, talvez estejamos mais reforçando suas dores que tornando leve sua jornada. Tenho forte motivação para crer que esse não é um modo feliz de ser escola.

Relendo Luana, a partir do registro escrito da entrevista que me cedeu na época, relembrei também de uma coluna nomeada “Homens de saia, e daí?” publicada no El País em janeiro de 2017 por Juan Arias. Este autor concluiu seu texto perguntando: “por que, então, todo esse escândalo quando esses filhos de Deus se vestem de saia ou calça?” A questão passava por uma incitação à ideia de moda como alienação ou libertação. Narrava homens heterossexuais que passaram a engrossar ruas de metrópoles brasileiras utilizando saia, se dizendo livres de amarras, enquanto “outros” se incomodam com a indistinção de gênero tão comumente binária entre roupa de homem ou mulher. Nessa linha, por que não repetir a pergunta: “Homens de saia, e daí?”, e daí que Homens que desejam outros homens ou que sintam-se mulheres, desejando os significados de feminilidade jogados ao mundo, apenas possam viver suas identificações sem ampliar consideravelmente o risco de exclusão social e morte?⁷

Muitos desses números assustadores se materializam em alunos de diferentes escolas e salas de aula. Peço licença para narrar rapidamente outra cena que me abalou envolvendo Luana. Como já mencionei nesse texto, fui sua professora em uma cidade pequena, com menos de 8000 habitantes. Em uma das festas mais tradicionais de Cubati, o Enduro de Motocross, que ocorre no mês de julho, muitos filhos da terra e pessoas de outras cidades se reúnem para curtir bandas e eventos que envolvem corrida de moto de diferentes modalidades. É uma festa que já está no 30º Ano. Há cinco anos, estive com um grupo de amigos no clube da cidade para os festejos do evento, era uma

⁷ Luiza Souto em matéria para o Globo, de 17-01-2018, coloca que “há 38 anos coletando estatísticas sobre **assassinatos de homossexuais e transgêneros** no país, o **Grupo Gay da Bahia** (GGB) registrou um aumento de 30% nos homicídios de **LGBTs** em 2017 em relação ao ano anterior, passando de 343 para 445”, isso é alarmante e perigoso. Leia mais: <https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785#ixzz5PQ70kPsG>. Última visualização dia 09-09-2020.



sexta-feira à noite e, um deles foi ao banheiro e chegou assustado com o que acabara de presenciar. Por não ser cubatiense e estar visitando o lugar pela primeira vez, não conhecia Luana, a primeira travesti a assumir-se publicamente na cidade. Infelizmente, a conheceu encurralada pelo medo e covardia, quando ao chegar no banheiro da festa se deparou com quatro homens a agredindo apenas por tentar usar o banheiro. Voltou a nossa turma contando que ela não tinha dito nada, ou olhado para eles. Ela só queria usar o banheiro. Contou ainda que vendo absurda aquela cena, tomou a frente para que Luana pudesse sair sem se machucar, pois iam bater nela enquanto bravejavam que “ali não era lugar de viado”. Por ter uma estatura forte, conseguiu inibir a ação, mas não escapou de ofensas e colocações pejorativas. Contou abismado o que ocorreu, acreditando que aquela violência física gratuita teria ocorrido se ali não estivesse, e entristecido afirmou a impossibilidade de evitar a violência simbólica. Logo, é possível perceber como caminhamos a passos lentos para minimização das violências mais diversas envolvendo aqueles que escapam da heteronormatividade (BUTLER, 2003).

Ou seja, os assobios e xingamentos em sala de aula, ecoam fora dos muros escolares, com possibilidades potenciais de piora das situações, como uma caixa amplificadora de violências. E diante de experiências de banheiros (extra)escolares, tento colocar-me no lugar desse outro que é sujeito a inúmeras situações vexaminosas e violentas, que estava na sala de aula e foi aos poucos deixando de estar lá, em grande medida pelas violências que sofria, que alguns tentavam combater, mas a maioria reforçava no silêncio, na reprodução e na banalização. Diante dessa leitura social, desse aparente desconforto com o corpo do outro, escrevo esse texto para a contrapelo gritar a importância da escola para ressignificação dessas práticas, para a construção do respeito às diferenças e humanização das relações, pela necessidade urgente de ser Escola que Grita, grita alto e em bom tom, que é necessário discutir problemas de gênero, discutir como performances (BUTLER, 2003) de gênero são códigos culturais que se travestem de naturalidade, mas não são celas fechadas, são passíveis de novas leituras e desconstruções, pelos próprios aportes que lhe dão existência e poder de coerção.

3 De volta à escola, potência em reconstrução

Ao ler Zigmunt Bauman, um sociólogo polonês de sensibilidade aguçada na análise das relações sociais, um dos textos mais enxutos e significativos que me tocou



foi seu livro “vidas desperdiçadas” (2005), de forma mais específica, quando enfatiza que “a produção de refugos humanos, ou, mais precisamente, de seres humanos refugados (ou excessivos e redundantes, ou seja, os que não puderam ou não quiseram ser reconhecidos ou obter permissão para ficar), é um produto da modernização, e um acompanhante inseparável da modernidade (BAUMAN, 2005, p. 12)”. Como corpos rotulados, negados, cobrados e carimbados, estamos de passagem tentando estabelecer trajetórias que venham a driblar essa maquinaria de refugos humanos, potencialmente, refugos que aparecem na ponta dos preconceitos e estereótipos sociais. Nesse sentido, a escola aparece como cenário de potência humana, questionamentos de seres humanos refugados. Qualquer escola, em qualquer tempo? Infelizmente não. As que com muito trabalho, venham a traçar e reconstruir a própria concepção moderna que a deu existência, talvez sim.

Em tempos de fechamento, esse texto propõe abertura e transgressão. A escola pode ser inspiradora de novas territorialidades, de novos debates. Essa educação técnica e mecanizada que vem sendo retroalimentada pode ser combatida, para que não se reproduza exércitos de refugos que repetem tradições castradoras, e distanciam a diversidade que não cabe em caixinhas. A História traz essa condição de fugacidade das normas, ela nos ensina a possibilidade de historicização de hábitos, condutas, códigos e performances. Nesse sentido, ao entender escola como as gentes que a dão existência, esses sujeitos, seus comportamentos, desejos, crenças e valores, no diálogo com o tempo, no balanço entre as mudanças e permanências, pensar escola é diálogo, é necessidade de reinvenção, de por em questão. E gritar essa leitura é ir de encontro a um projeto de governo que age rapidamente para o reforço da mecanização do ensino e dos sujeitos envolvidos no processo.

Processo que para ser negado é preciso ter em mente outra compreensão de escola e educação, capaz de mover, incentivar, saber ouvir e conversar sobre demandas que escapam as pautas tradicionais curriculares, para depois chegar a elas. Ou seja, ao pensar no aluno ou na aluna que está na sala de aula, ao ouvir o que quase nunca fala, aceitar o que muito meche, tentar entender essas particularidades, negociando com suas experiências corpóreas, sentimentais e psicológicas, em pequenos fleches de abertura, envolvendo discussões que vão além de currículos de cima para baixo, talvez o sujeito de desinteresse, pouco rendimento escolar, evadido, se reconheça gente, e consiga negociar seu mundo com os mundos que a escola pode o apresentar. Ao contrário, se



essa escola o nega, finge não ver suas dores ou desejos, omite suas questões e dúvidas, desconhece e não busca conhecer seus mundos extraclasse, a probabilidade de ser mais um número negativo se torna real.

Com essa preocupação não afirmo que docentes têm condições de dedicar-se individualmente a cada aluno ou aluna em sua sala de aula, esses também têm seus próprios dilemas, muitas vezes sobrecarregados de três expedientes de trabalho, diferentes escolas, centenas de alunos, salários defasados, escolas sucateadas e etc., como é sabido ser a realidade de muitos profissionais da educação. Mas a intenção desse texto não é negar a si para dar vida ao outro, é negociação, fazer o que pode, com o pouco que tem, da forma que for possível. Os eixos são abertura, transgressão, sensibilidade, olhar caleidoscópico e respeito. No mais, nada disso está escrito na forma blocada da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embebida de certo reforço ao eurocentrismo ocidental, masculino e branco, negadora de currículos ocultos (SILVA, 2005) que não devem ser negados por estarem marcados nos corpos dos sujeitos desejantes da escola. Logo, gênero, raça, classe, etnia e sexualidades são questões indissociáveis para entender e fazer circular processos de aprendizagens.

Quando Corazza (2012), em seu texto sobre as contribuições de Deleuze e Guattari para as pesquisas em educação coloca que uma das contribuições significativas, foi colocar à docência e a educação como um ato de amor, pois quando não há potência não há educação, penso que há outras formas de viver a escola, e o respeito as diversidades que a transitam. Silvio Galo (2002, p. 117), ao reler Deleuze, pensa o professor militante, sugere que seria aquele que “procura viver a miséria do mundo, e procura viver a miséria dos seus alunos, seja ela qual miséria for, porque necessariamente miséria não é apenas uma miséria econômica; temos miséria social, temos miséria cultural, temos miséria ética, miséria de valores”. Quando me senti frustrada diante do insucesso de não conseguir trazer Luana de volta a sala de aula ainda não tinha tido acesso a essas literaturas, com o tempo me senti feliz em ter compartilhado memórias de suas misérias, ter procurado viver, falar, ouvir suas misérias, categorizado nossas experiências. Ainda acredito que retorne à escola, assim como me sinto feliz ao encontrá-la e ouvir que sente saudades da professora de história e das nossas aulas. Algo fez sentido, não foi apenas *mais-uma* aluna evadida, e quando nos reencontramos, disse que um dia voltaria para concluir os estudos. Ou seja, ser um docente militante, um docente que deforme, é nadar contramaré, é trabalhoso, mas é



imensamente prazeroso. Nos dias atuais, é ser potência, tentar ser humano. “Hoje, mais importante do que anunciar o futuro, parece ser produzir cotidianamente o presente, para possibilitar o futuro (GALLO, 2002, p. 170).

Quando penso nisso, lembro de duas passagens do livro de Lynn Hunt, que traz por título “a invenção dos direitos humanos”. A primeira é quando se refere a Adam Smith, que ao observar um homem que dizia-se humanitário, diante de um terremoto que matou milhões de pessoas, diz coisa bonitas e adequadas, mas ainda assim “continuará com as suas atividades como se nada tivesse acontecido (2009, p. 212)”. De forma coextensiva, “temos de imaginar o que fazer com os torturadores e os assassinos, como prevenir o seu surgimento no futuro sem deixar de reconhecer, o tempo todo, que eles são nós. Não podemos nem tolerá-los nem desumanizá-los (2009, p.215)”. Ou seja, é preciso se colocar não apenas no lugar do ferido, mas na possibilidade de ser o que fere. E essa condição de autorreflexão das próprias atitudes e formas de dizer o outro, deve estar nas escolas, na ponta dos cuidados e tratos, para que passada mais de uma década, não venhamos a viver novas evasões e violências de gênero e sexualidades tendo a sala de aula como palco, é preciso que sejamos mais humanos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. FGV Editora, 2005.

ARIAS, Juan. “Homens de saia, e daí? A moda é vista como alienante, mas muitas vezes é libertadora e um instrumento de avanço social”. El País, 16 jan. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/16/politica/1484597777_426736.html. Última visualização 09-09-2020.

BAUMAM, Zigmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*/__; Trad: Mauro gama. Claudia Martinelli Gama. – Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. 6 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano : 1. Artes de fazer*/ Michel de Certeau ; 13.ed Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.



CORAZZA, Sandra Mara. Contribuições de Deleuze e Guatarri para as pesquisas em educação. In: revista digital de laboratório de artes visuais. V.8, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/5298>.

GALLO, Silvio. Eu, o Outro e Tantos outros: Educação, alteridade e filosofia da diferença. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Última visualização dia 28-08-2018.

HALL, Stuart. “A identidade Cultural na pós-modernidade/_____: Trad: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro.

HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos; uma história/ Lynn Hunt; trad: Rosaura Eichenberg. – SP: Companhia das Letras, 2009.

NAHRA, Cinara. “Homossexualidade e moral”. In: Diversidade Sexual e Gênero na Escola/ Alípio de Sousa Filho (Org.). – Natal, RN: Opção Gráfica e Editora, 2009.

SANTOS, Boaventura. A crítica à razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUTO, Luiza. “Assassinatos de LGBT crescem 30% entre 2016 e 2017, segundo relatório”. O Globo. 17 jan. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785#ixzz5PQ70kPsG>. Última visualização 09-09-2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação/* _____. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WHITELAW. Sarah A. “Questões de Gênero e Educação”. In: *Consciência de gênero na escola/* (Organizadora) Maria Eulina de Pessoa Carvalho [et AL]. – João Pessoa: editora Universitária/ UFPB, 2000. 85p.