

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS

ÍCARO BERBERT MACÊDO

**BARROS, MUROS E FISSURAS: PAISAGENS-DIFERENÇAS DE
GÊNERO, SEXUALIDADES E RAÇA COMO POTÊNCIAS NO
ENFRENTAMENTO AO *BULLYING* ESCOLAR**

Itabuna

2021

ÍCARO BERBERT MACÊDO

**BARROS, MUROS E FISSURAS: PAISAGENS-DIFERENÇAS DE
GÊNERO, SEXUALIDADES E RAÇA COMO POTÊNCIAS NO
ENFRENTAMENTO AO *BULLYING* ESCOLAR**

Dissertação em forma de Relato de Experiência e Produto Educacional, apresentada como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, sob Orientação do Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães.

Área de Concentração: Ensino e Relações Étnico-Raciais nas Perspectivas Pós e Decoloniais.

Itabuna

2021

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

M141b Macêdo, Ícaro Berbert, 1991-

Barros, muros e fissuras : paisagens-diferenças de gênero, sexualidades e raça como potências no enfrentamento ao *bullying* escolar / Ícaro Berbert Macêdo. – Itabuna: UFSB, 2021. -
90f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia,
Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências,
Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.
Orientador: Dr. Rafael Siqueira de Guimarães.

1. Assédio nas escolas – Floresta Azul (BA). 2. Violência na escola –
Prevenção. 3. Discriminação na educação. 4. Professores – Formação. I.
Título.

CDD – 370.11

ÍCARO BERBERT MACÊDO

BARROS, MUROS E FISSURAS: PAISAGENS DIFERENÇAS DE GÊNERO,
SEXUALIDADES E RAÇA COMO POTÊNCIAS NO ENFRENTAMENTO AO
BULLYING ESCOLAR

Produto final, apresentado a Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestra/e em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

Local, 07 de maio de 2021.

BANCA EXAMINADORA

RAFAEL SIQUEIRA DE
GUIMARAES:16093344851

Assinado de forma digital
por RAFAEL SIQUEIRA DE
GUIMARAES:16093344851
Dados: 2021.05.27
10:23:41 -03'00'

RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES (PPGER/UFSB)

Cleber B. Oliveira

CLEBER RODRIGO BRAGA DE OLIVEIRA (PPGER/UFSB)



LEONARDO LEMOS DE SOUZA (UNESP)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sustentação e mansidão numa trajetória que nos faz constantemente fortalecer nossa conexão com a espiritualidade, sem a qual não piso em nenhum terreno. Os dissabores enfrentados durante o percurso acadêmico foram muitos, porém, amortecidos pela renovação de Misericórdias e o olhar atento de um Pai.

À minha família, pelos estímulos e afagos transmitidos de diversos modos, que fortaleceram meu senso de capacidade, responsabilidade e orgulho. Os passos dados pelas pessoas que me antecederam formaram memórias e atalhos para a vitória que hoje conto. De modo algum, este trabalho acadêmico está distanciado do que me transmitiram e dos efeitos dos nossos vínculos. Em especial, agradeço à mainha, pelo tanto de coisas que já seguramos juntos, tornando possível o enfrentamento das dificuldades. Preciso dizer que as minhas conquistas são nutridas também por suas lutas, as quais, sem dúvida, estão nos conduzindo a tempos floridos, de colheita.

Às amigas que sempre, repetidamente, impulsionaram, em mim, a ousadia de tentar experiências no campo dos estudos, que tantas vezes pareceram distante dos meus recursos. A Amanda, Fran, Isis, Kayse, Keilinha, Thaís e Zelinha, obrigado pela potência de suas mulheridades e quentura das suas palavras.

A Marcelo, pela companhia, cuidado e respeito. Saber-se amado e amar constitui estratégia política na construção de possíveis, é muito bonito poder mergulhar na vida de mãos dadas.

À Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), por ser campo de acolhimento, resistência e democratização do acesso ao ensino e, sobretudo, a um espaço de construção do conhecimento. Alinhada com as demandas regionais e com as potências do nosso território baiano, em minha experiência, a UFSB contribuiu com a extensão e o compromisso ético-estético-político da minha prática profissional, tornando-a engajada e conectada com as demandas sociais.

Ao Grupo de Pesquisa GRIETA, que, como a tessitura de uma rede, organizou linhas, fez cruzar alguns pontos e desfazer outros. Em meio à socialização de múltiplos saberes, direções outras de leitura e de pesquisa, ali experimentei a afetividade como uma ferramenta afiada na produção de fissuras/rachaduras dos muros que sustentam padronizações de qualquer natureza, colaborando para um jeito de ser aberto a tensionamentos e invenções.

Às muitas pessoas queridas que, a partir do vínculo acadêmico, constituíram amizades para mim. Foram abraços, colos, videochamadas, refeições, fotografias, *closes* e compartilhamento de tantas emoções que, na caminhada, fortaleceram mutuamente nossas vidas e nossos compromissos. Carol, Cristina, Débora, Liliane, Luan e Isabele exemplificam alianças afetivo-políticas na batalha por meus sonhos.

À banca de defesa, composta por Leonardo Lemos, Cleber Braga e Eliana Póvoas, pelas presenças e olhares contribuidores para o trabalho, esboços que, com certeza, ressoarão na continuação das minhas andanças pessoais e profissionais, sobretudo, no terreno das pesquisas.

A meu orientador Rafael Siqueira de Guimarães, pelo companheirismo na fabricação não apenas de uma trajetória acadêmica, mas de ativar em mim mecanismos de confiança e reconhecimento de potências. Com efeito, a relação que construímos não foi regida por um processo instrucional, mas efetivamente por uma interação dialética; relação que suscitou perseverança, crescimento e aprendizagens. Não houve economia de afeto, e isso constitui um verdadeiro respiro, gerando a certeza de que as conquistas oriundas desse tempo ressoarão por toda a minha vida, seja na pesquisa, na escrita ou nas feitura profissionais. Obrigado, Rafa, por me ajudar a inventar diversão, organicidade e beleza nesse caminho intelectual.

Às pessoas participantes da pesquisa e àquelas que encontro na dinâmica cotidiana das escolas, que, a partir das suas narrativas e existências, compõem uma importante colcha de retalhos. As linhas, os nós e os laços dessa composição contribuíram para que em mim fosse amadurecendo uma postura problematizadora.

Lembro-me de que, na minha infância, a lata na qual armazenávamos nosso suprimento de batatas para o inverno ficava no porão, quase um metro abaixo de uma pequena janela. As condições eram desfavoráveis, mas as batatas para o inverno ficavam no porão, quase um metro abaixo de uma pequena janela. As condições eram desfavoráveis, mas as batatas começaram a brotar – brotos brancos pálidos, tão diferentes dos brotos verdes saudáveis que exibiam quando plantadas no solo na primavera. Porém, esses brotos espigados, tristes, poderiam crescer de 60 a 90 centímetros de comprimento à medida que buscavam a luz distante da janela. Em seu crescimento fútil, bizarro, eram uma espécie de expressão desesperada da tendência direcional que estou descrevendo. Nunca se tornariam uma planta, nunca amadureceriam, nunca preencheriam suas potencialidades reais. Entretanto, sob as mais adversas circunstâncias, lutavam para tornar-se. Não desistiriam da vida, mesmo se não pudessem florescer.

ROGERS (2001, p. 8)

RESUMO

O *bullying* escolar é uma realidade que urge ser vista, revista e desdobrada em seus modos de acontecer. Logo, com este trabalho, objetivamos fomentar a implementação de processos didático-pedagógicos e relacionais que valorizem as paisagens-diferenças de gênero, sexualidades e raça como potências, indispensáveis ao enfrentamento de dinâmicas de preconceito e discriminação no espaço escolar. À luz de uma metodologia ressignificada, referimo-nos a uma pesquisa-intervenção, com entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras e professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, atuantes no município de Floresta Azul, localizado na região Sul da Bahia. Na direção de cumprir o objetivo, sustentamos a relevância da promoção de espaços de formação e diálogo acerca do *bullying* e outras expressões de violência na escola e sua relação com as diferenças que constituem a trajetória de vida e estudantil das pessoas. Os resultados obtidos a partir das narrativas colaborou para a compreensão da noção de diferença como eixo presente nas concepções das/os professoras/es, dando brecha para pensá-la considerando a lógica da homogeneização. Assim, esboçamos a diferença como elemento favorável a problematizações, dentre as quais a principal é concebê-la, para além de provocadora das práticas de *bullying*, como potência, que habita o território escolar, tensionando as relações e as pedagogias que ali se materializam. Entre diferenças e semelhanças, também apresentamos noções importantes sobre o entrecruzamento de experiências testemunhadas, protagonizadas pelas/os participantes, criando uma perspectiva de entendimento de que processos de discriminação e preconceito são estruturais – convocando a todas/os a engajar-se na invenção de outros possíveis no contexto escolar, este que é espaço de habitantes da diferença, sujeitas/os híbridas/os. Por fim, com todo o conjunto de formulações teóricas desenvolvidas, contribuimos com um Dispositivo, fundamental para cumprimento do propósito assumido.

Palavras-chave: *Bullying*. Paisagens-diferenças. Potências.

ABSTRACT

School bullying is a reality that needs to be seen, reviewed and unfolded in its ways of happening. Ergo, with this work, we aim to promote the implementation of didactic-pedagogical and relational processes that value the landscapes-differences of gender, sexuality and race as potencies, indispensable to facing the dynamics of prejudice and discrimination in the school environment. In light of a reframed methodology, we refer to an intervention research based on semi-structured interviews with teachers from the final years of elementary school, working in the municipality of Floresta Azul, located in the southern region of Bahia. In order to fulfill the objective, we supported the relevance of promoting educational spaces and dialogue about bullying and other expressions of violence at school, and its relation with the differences that build people's life and student trajectory. The results obtained from the narratives, collaborated to understand the notion of difference as an axis present in the conceptions of the teachers, providing a gap to think about it considering the logic of homogenization. Therefore, we outlined the difference as an element favorable to problematizations, which the main one is, to perceive it beyond the provoking element of bullying practices, but as potencies that inhabit the school territory, tensioning relationships and pedagogies that materialize there. Between differences and similarities, we also presented important notions about the intersection of witnessed experiences, protagonized by the participants, creating a perspective of understanding that processes of discrimination and prejudice are structural, calling on all to engage in the invention of other possibilities in the school context, which is a space of inhabitants of difference, hybrid subjects. Finally, with the whole set of theoretical formulations developed, we also contributed with a fundamental Device to fulfill the assumed purpose.

Keywords: Bullying. Landscapes-differences. Potencies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados das/os professoras/es participantes da pesquisa.....	42
--	----

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais

CIS. – Cisgeneridade

Covid-19 – Corona Vírus Disease. Referência à doença causada pelo novo coronavírus

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

LGBTQIA+ – Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual, Travesti, Queer, Intersexo, Assexual e outras possibilidade de expressão de gênero e orientação sexual

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

SUMÁRIO

1 PREPARANDO O TERRENO: NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	13
2 ALÉM DO BARRO: DA FABRICAÇÃO DE SI À FABRICAÇÃO DE GÊNEROS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	17
3 REFLEXÕES FORMATIVAS IM-CERTAS: RUMO A UMA PSICOLOGIA CRÍTICA.....	26
4 DA REINVENÇÃO AO CONTÁGIO: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA RESSIGNIFICADA	36
4.1 PROCEDIMENTO-SEMEADURA: GERAÇÃO DOS DADOS-POTÊNCIA DA PESQUISA	41
5 ENTRE DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS: O EM-COMUM NA PRODUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS	44
6 ENTRE A ORDEM E O PROGRESSO: OS RABISCOS DA DIFERENÇA.....	53
7 PENSANDO A VIOLÊNCIA A PARTIR DE FRONTEIRAS: EM DIREÇÃO À CONSTRUÇÃO DE OUTROS POSSÍVEIS	60
8 PRODUTO FINAL: PROPOSIÇÕES ESCRITAS A LÁPIS, EM LINHAS, SEM PONTO.....	66
8.1 DISPOSITIVO	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	84

1 PREPARANDO O TERRENO: NOTAS INTRODUTÓRIAS

Sejam todas/os muito bem-vindas/os! Num movimento circular, do chão da escola ao espaço acadêmico, e de novo à atmosfera estudantil (agora virtualmente) as palavras que se seguem pretendem produzir reflexões múltiplas, posto que ressoam de uma experiência de contato, e não abstrata. De antemão, advirto que rabiscos, apagamentos e linhas compõem o caminho pelo qual irão passar, o que não se dá sem possibilidades de fuga, construção e reconstrução. A escola é um terreno de existência, ocupação e de relações intra e interpessoais, sem deixar de ter uma perspectiva salvacionista, vista como aquela que guarda recursos mobilizadores de transformação social. Esses elementos colaboram para pensá-la, não apenas institucionalmente como espaço arquitetônico – colorido por quem supostamente aprende e por quem supostamente ensina –, mas também como um território de não parcialidade, onde há vigência de relações de poder, mas sobretudo relações, ações de potência. Por isso, já de início, é inegociável delimitar que a minha proposição a partir deste trabalho não tem pretensões salvacionistas; tem, na verdade, a pretensão de potencializar perspectivas críticas, compreendendo sujeitas e sujeitos que compõem a escola, como protagonistas de infinitas conexões com a vida e com a aprendizagem, e ancorando a ideia de que aspirações, afetos e saberes são possíveis a partir da escola e para além dos seus muros.

Das lacunas deixadas pela formação até o contato com modos críticos de leitura da realidade, encontrei-me em Floresta Azul, município baiano, localizado na zona Centro-Oeste da Região Cacaueira. Tendo o setor agropecuário como atividade econômica mais representativa, as/os florestenses compõem uma população de 10.660 habitantes (sendo 5.438 homens e 5.222 mulheres), majoritariamente negra (7.112 pessoas pardas e 1.175 pessoas pretas)¹. Emancipado em 23 de abril de 1962, o município fora, primeiro, uma fazenda; depois, um povoado; e, então, tornou-se uma cidade. A origem do seu nome passa por bifurcação, não tem um modo único de explicação. Para umas/uns, a presença de baronesas de flores azuis justifica sua denominação; para outras/os, é uma referência à junção de duas fazendas (Fazenda Azul + Fazenda Floresta); e, numa terceira versão, a presença do verdor de floresta semelhante a um tapete azul foi – além de ofertar apoio para viajantes tropeiros e boiadeiros – inspiração para o nome. Das primeiras moradias de palha, localizadas próximas ao rio, à emancipação política, Floresta Azul tem sua história marcada por resistências, como o fato de ter, entre os prefeitos, três mulheres, em momentos diferentes, governando o município, o que significa um

¹ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

borramento nas relações de poder e nas históricas desigualdades de gênero. No campo da Educação, atualmente, Floresta Azul conta com 15 escolas públicas (9 na zona urbana e 6 na zona rural) fruto de passos anteriormente dados por muitas/os – em destaque, a primeira professora (a senhora Niomar), lembrada como aquela que educou sem o uso da palmatória, o que na época era contra-hegemônico (HABIB, 2005; MATA, 2011).

Essa elaboração contextual é vista por nós² como um convite a pensar o espaço da pesquisa pela densidade potencial que possui, como terreno propício a múltiplas germinações, que não esgotam nas duas escolas onde atuam as/os participantes desta pesquisa – professoras e professores do Ensino Fundamental – Anos Finais. Como psicólogo escolar e educacional frente à complexidade dos processos que acontecem no contexto escolar daquele território, fui trilhando caminhos inquietantes e investigativos, que suscitaram em mim a pretensão de problematizar abordagens discursivas e institucionais que corporificam o silêncio e a naturalização de práticas discriminatórias construídas historicamente.

Dessa forma, o problema de investigação-ação, parte central do meu trabalho de pesquisa, questionou se a formação da equipe docente oportunizara o reconhecimento de violências motivadas pelas peculiaridades de raça/etnia, gênero e sexualidades, a fim de assegurar a visibilidade e o enfrentamento de tais práticas. Afinal, compreendemos que, como instituição social, a escola também reproduz discriminações e preconceitos presentes na sociedade, reforçando a lógica de hierarquização que agrupa, de um lado, sujeitas/os que são dignas/os de consideração e, de outro, outras/os, que são marginalizadas/os e silenciadas/os pela singularidade de suas identidades, no geral, aquelas que ameaçam as normas instituídas.

Esse incômodo foi se materializando em minha prática cotidiana, na qual foram notados processos discriminatórios bastante vivos, ao passo que o levante de enfrentamentos era adormecido. Este trabalho constituiu-se, assim, uma provocação intelectual e política constante, na academia e fora dela. Logo, conectando-o com o programa ao qual se vincula e contribuindo com os estudos de gênero, sexualidades e relações étnico-raciais e em diálogo com a área de Ensino, temos, como objetivo, fomentar a implementação de processos didático-pedagógicos e relacionais que valorizem as diferenças de Gênero, Sexualidades e Raça, como potências indispensáveis ao enfrentamento de dinâmicas de preconceito e discriminação no espaço escolar. No rastro do alcance desse objetivo, compreendemos ser de extrema relevância a promoção de espaços de formação e diálogo acerca do *bullying* e outras expressões de violência

² A primeira pessoa do plural foi adotada neste trabalho porque, apesar de ser uma escrita minha, tive a intenção de acolher toda uma coletividade, pessoas participantes da pesquisa e outras/os atrizes e atores, inspirações para a elaboração desta Dissertação.

na escola bem como sua relação com as diferenças que constituem a trajetória de vida e estudantil das pessoas.

A partir dos argumentos apresentados, propomos reflexões problematizadoras desde o uso do termo *bullying*, comumente utilizado como categoria que dá conta de retratar as múltiplas violências protagonizadas no espaço escolar, à relevância de não o apagar da linguagem, mas utilizá-lo como dispositivo de revisão de imaginários. Percebe-se que Gênero, sexualidades e raça estão estreitamente conectadas com ocorrência de manifestações violentas. Nesse sentido, faz-se imperativo que o fenômeno *bullying* e outras práticas preconceituosas e discriminatórias sejam tratados de forma crítica, ampliando o raciocínio na percepção de que, enquanto pertencentes a uma estrutura social hierarquizada, as/os profissionais podem consciente e inconscientemente contribuir com a manutenção e a propagação de racismo, sexismo, homofobia, bifobia, lesbofobia, transfobia, dentre outras opressões.

Por sua vez, esta dissertação situa-se, para além da comunicação dos resultados de uma pesquisa-intervenção, como uma narrativa histórica, reflexiva e crítica das reverberações resultantes das interconexões entre pesquisador e pessoas participantes com a temática da pesquisa. Para tanto, este trabalho é composto por duas partes: um Memorial e um Produto Educacional. O Memorial foi construído com o intuito de retomar a minha trajetória pessoal no âmbito acadêmico-profissional, sendo um olhar qualitativo da aliança entre a realidade da pesquisa e o itinerário de vida; já o Produto Educacional (um Dispositivo, nome utilizado a partir de agora) é uma estrutura que propõe desenhar a produção e as especificidades de um trabalho tecido em tempos e modos atentos ao interior da escola, a partir de olhares direcionados a processos de violência. Compreendemos, no entanto, que em nenhum momento desse percurso a dinâmica da neutralidade esteve presente, visto que todas as elaborações teóricas, as trocas, os avanços e as revisões estiveram associados a movimentos de resistência – manobras criadas para a construção de modos outros de pensar e fazer Educação.

Assim, desde a carência na formação em psicologia até o cara a cara das questões que urgem ser debatidas, as formulações elaboradas “rumo a uma psicologia crítica”, além de produzir um deslocamento do lugar clínico-assistencialista em direção à construção de outros sentidos menos hierarquizantes, permitirão aliança entre uma Educação e uma Psicologia que interseccionam elementos, assumem compromissos decoloniais, envergando as tradições e as normatizações, e adentram paisagens mais inventivas. O trânsito entre paisagens é condição de possibilidade pra pensarmos o aspecto fronteiro dessa Psicologia que reveza o urbano e o rural, entre as escolas, costurando realidades, colaborando para pensar as diferenças, como potências, ou melhor, como “paisagens-diferenças”, uma inspiração à expressão utilizada por

Stuart Hall (2006, p. 9), “paisagens culturais, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade”. Nessa perspectiva, a centralidade das discussões a serem realizadas é um exercício de inversão da posição do jogo, em vez de conceber tais marcações como categorias que disparam violência, a sugestão de atalho será enxergá-las como potências, como tensionadoras das lógicas que homogeneízam e universalizam sujeitas/os.

Por tudo isso, compreendemos que a fabricação de um dispositivo como Produto da pesquisa-intervenção, destinado a professoras e professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, além de constituir caminho para conquista do objetivo geral do trabalho, compila uma rede, a partir de recursos visuais e narrativos, de posições de sujeitas/os que não almejam realizar delimitações, mas, sim, fomentar processos, que podem gerar debates, formações, revisões e tensionamentos. Em suma, com esta dissertação, de caráter propositivo, podemos colaborar para saberes e fazeres de enfrentamento às desigualdades, e, principalmente, de acolhimento das diferenças como potencializadoras de cotidianos, democráticos e plurais.

2 ALÉM DO BARRO: DA FABRICAÇÃO DE SI À FABRICAÇÃO DE GÊNEROS NO ESPAÇO ESCOLAR

A pesquisa é uma produção que acontece tanto em função de objetivos científicos quanto como o resultado do entrecruzamento de uma série de variáveis, nas quais os aspectos subjetivos, os sentidos pessoais por trás da escrita estão imersos. Ancorado na compreensão de que “o significado e o valor da minha escrita é medido pela maneira como me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada” (ANZALDÚA³, 2000, p. 234), estabeleço uma íntima pretensão de provocar um borramento na escrita, com traços de conhecimentos localizados, em mim, como pessoa negra, cisgênero⁴ e gay, e nas proposições que esta pesquisa-intervenção ressoará. Escrever a partir de si designa uma rota demarcada para não sucumbir aos “perigos de uma história única”, como bem nos adverte a intelectual negra nigeriana Chimamanda Adichie (2019). A-firmar, portanto, será o primeiro caminho deste meu registro, tornar firme e positivar minha itinerância, que é individual e coletiva, além de conectada ética, estética e politicamente com outro formato de produção de conhecimento.

A partir desse compromisso, anteriormente marcado, vale resgatar a noção de *parrhesía*, utilizada por Michel Foucault (2006), que a concebe como abertura de coração, abertura do pensamento, como a liberdade em dizer o que se tem a dizer. O pensador francês é contundente ao afirmar que, na *parrhesía*, há alguém “que fala e que fala ao outro, mas fala o outro de modo tal que o outro, diferentemente do que acontece na lisonja, poderá constituir consigo mesmo uma relação que é autônoma, independente, plena e satisfatória” (FOUCAULT, 2006, p. 458). Nesse processo, a partir do lugar de um pesquisador e profissional (psicólogo) tradicionalmente representado como detentor de verdades, é uma reviravolta destituir-se do lugar de sujeito da fala absoluta e experimentar modos alternativos de pensar e tecer práticas não normativas; trata-se de um movimento político e não de troca de papéis entre quem fala/ensina e quem escuta/aprende. No campo da pesquisa, criar coletivamente e estabelecer relações fluidas com as/os participantes, de maneiras não verticalizadas, representam um borramento organizado e estratégico nas hierarquias, que não faz sentido existir fora de um esboço também ético, visto que “quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos

³ Escritora, lésbica e chicana são demarcações feitas à Glória Anzaldúa para ilustrar que, ao longo do trabalho, algumas pessoas serão demarcadas do ponto de vista de raça, gênero, sexualidades e geografia, como política de afirmação aos necessários enfrentamentos às invisibilizações e subalternizações.

⁴ “Chamamos de cisgênero, ou de ‘cis’, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento” (JESUS, 2012, p. 10).

[...]” (GUATTARI, 1992, p. 137). Por isso, apostamos na abertura de caminhos, na realização de trajetos que não sejam rígidos, universais, mas que sejam potentes na construção de relações sociais e educacionais que multipliquem sentidos.

Iniciar em Gênesis parece ser um caminho possível, já que a proposta é também não se esquecer do aspecto histórico da minha trajetória intelectual. Gênesis é uma referência ao primeiro livro bíblico, que disserta sobre o começo de todas as coisas e “retrata, em poucos traços de pena, uma criatura modelada com material terreno, com o sopro de Deus e feita semelhança de Deus. A história espiritual dessa criatura vai da inocência à desobediência, rumo a um declínio moral...” (KIDNER, 1991, p. 25) – caminhos sempre associados à sua identidade. Nas fotografias e nos relatos familiares, muitas memórias da minha família paterna são do trabalho em olarias, um local coberto de palhas destinado à produção de tijolos e telhas. Em meio às fôrmas de madeira e ao preparo do barro, o labor era um modo tanto de subsistência quanto de potência. Lembro-me de meu pai contar de ter me flagrado, um dia, comendo barro – um gesto de experimentação da vida, das sensações, afinal, as crianças introjetam elementos do mundo exterior, dos laços afetivos firmados, e isso também compõe a sua subjetividade. Era o indício de uma incorporação daquele universo, conservando dentro de mim aquele modelo de homem (heterossexual). Fui o primeiro neto (do sexo masculino) da minha avó e do meu avô, cresci em meio à tradição familiar cujos homens construíram suas histórias a partir do contato com o barro, ora carregando nas costas, ora em tratores, ao passo que as mulheres eram mais responsáveis pelo trabalho doméstico, uma modelo familiar patriarcal. Com o passar dos anos e a modernização das olarias, a garantia da boa vida escolar era um compromisso inegociável das pessoas mais velhas dirigido às crianças, era oportunizar o que não se teve acesso na vida, uma brecha à intelectualidade.

O projeto existencial de vida é também escrito à medida que a escola surge como um espaço a estar, a ser ocupado. O meu percurso estudantil guarda (re)vivências do que era ser filho, neto e aluno, depositário de expectativas construídas diante de um corpo masculino. Porém, como tudo que se faz do barro está sujeito a fissuras, marcas socioculturais endereçadas às mulheres, como a voz aguda, o gosto pela dança, a afinidade maior com grupo de meninas e a não identificação com cavalos, são constituintes do meu modo de ser homem. Uma criança afeminada. Esses signos carregados no corpo mobilizaram reações não só pessoais, mas também externas, de quem me olhava e vigiava. Transitar pelo espaço escolar na “hora do recreio”, por exemplo, era sempre uma evitação, pois as brincadeiras não vinham com nomes, eram uma espécie de sussurro, acompanhadas de risadas copiosas, de modo que a única reação possível era o silêncio – também sem nome (mas com endereço), uma raiva internalizada.

Havia, em mim, uma vergonha em relatar que minha masculinidade era questionada, justo aquela construída não sob os moldes de fôrmas de madeira, mas, sim, discursivamente, pelo grupo familiar e pela pedagogia. Na escola, não havia “lugar” para falar sobre isso, em casa também não, era uma violência, concreta e muda. O silêncio parece ser sempre um caminho comum nas instituições escolares perante as dissidências sexuais e as identidades de gênero, questões visíveis, mas que não são verbalizadas. Quanto a isso, diante da concepção de Guacira Lopes Louro (2019, p. 38), encontramos uma linha de reflexão:

Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras.

Havia, tanto nas provocações sofridas na hora do recreio quanto no modo como a escola conduzia (e conduz) essas questões, uma pedagogia, que quer corrigir, enquadrar, que não diverge do tempo atual. Não falar sobre sexualidades e identidades de gênero na escola, não incluir tais temáticas nas discussões pedagógicas é um posicionamento, o de contribuir com a manutenção do que é tido como natural, normal, legítimo – a heterossexualidade –, de modo que as pessoas que, no percurso de suas identidades subvertem a “regra” de não performarem as faces do “padrão”, precisarão lidar com a negação e com os múltiplos outros processos de violência, que são escolares, mas que são, sobretudo, sociais, sublinhando a escola como espaço reprodutor das contradições presentes na sociedade.

Nesse sentido, cabe pontuar a vigência social da ordem compulsória sexo/gênero/desejo, discussão realizada por Judith Butler (2003), em sua obra *Problemas de gênero* (2003). Nesta, a autora colabora para o entendimento tanto sobre o sexo, compreendido como generificado, quanto sobre o gênero, que é, desde sempre, sexualizado – o que faz com que as pessoas tenham seus gêneros definidos por seu sexo, ou seja, pela genitália atribuída binariamente a um gênero. Esse panorama permite pensarmos em como a sociedade almeja que todas as pessoas estejam sob um funcionamento linear, no qual, se a/o sujeita/o tem determinado sexo, necessariamente precisa ter certo gênero, ter o desejo orientado para um sexo/gênero oposto ao seu e praticar sexo com ela/ele. Entretanto, quem, em suas dinâmicas de vida, vivencia suas identidades e experiências na contramão dessa linearidade, estará diante de múltiplos artifícios de deslegitimação de si mesma/o.

Butler também sustenta a tese de que gênero é um ato performativo, que requer uma performance repetida, configurando uma reencenação e uma nova experiência de significados

estabelecidos socialmente. Ou seja, mediante discursos, atos, gestos e encenações, sujeitas e sujeitos são simbolicamente criadas/os. Desse modo, as músicas cantadas na sala de aula, as personagens dos livros didáticos, as imagens humanas que enfeitam as paredes, as histórias e as epistemologias reproduzidas e construídas ali desenham o perfil ideal de masculinidade e de feminilidade – e nada pode ir além dessa fronteira binária.

O fato de o corpo gênero ser marcado pelo *performativo* sugere que ele não tem *status* ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade. Isso também sugere que, se a realidade é fabricada como essência interna, essa própria interioridade é efeito e função de um discurso decididamente social e público. [...] os, atos, os gestos, os desejos articulados e postos em ato criam a ilusão de um núcleo interno e organizador do gênero, ilusão mantida discursivamente com o propósito de regular a sexualidade nos termos da estrutura obrigatória da heterossexualidade reprodutora (BUTLER, 2003, p. 194-195, grifos da autora).

A autora destaca ainda que, se “a verdade interna do gênero é uma fabricação, e se o gênero verdadeiro é uma fantasia instituída e inscrita sobre a superfície dos corpos [...]” (BUTLER, 2003, p. 195), então, podemos considerá-lo como produzido discursivamente para sustentar a norma e colaborar com a legitimação da hegemonia – a cisheteronormatividade –, expressão utilizada como “potencial problematização do termo ‘hétero’ para se pensarem tanto as normatividades de desejos e práticas sexuais quanto para se pensarem as regulações do sistema sexo-gênero” (VERGUEIRO, 2015, p. 57). A partir dessa assertiva, é possível pensar que, se o espaço escolar manifesta posturas didático-curriculares contrárias às pluralidades de identidades, logo ela também opera na fabricação de homens e mulheres coerentes com o CISTema. Esse modo de escrever a palavra sistema é proposital, pois visa promover um trânsito no processo que contribui para a consolidação de padrões rígidos de gênero e é referenciado no texto *O cis pelo trans*, de Amara Moira Rodvalho, travesti, doutora e professora brasileira. Em outras palavras, a problematização acerca do prefixo CIS colabora para a percepção de que a sociedade é configurada a partir da compreensão de que as pessoas que se identificam com o gênero que lhe foi atribuído ao nascer (com base no sexo e no papel de gênero) constituem um tecido hegemônico, ao passo que as pessoas que performam outras feminilidades e masculinidades estão delegadas à subalternidade.

A verdade é que, numa sociedade profundamente cissexista, numa sociedade tão cissexista que sequer conseguisse enxergar o próprio cissexismo (de tão naturalizada que estava essa lei, de tão apagada que estava a sua origem, a sua razão), não haveria a menor possibilidade de pensarmos a existência material, concreta de pessoas trans. Por obra da violência transfóbica, que tem suas bases bem fincadas no sexismo, aquelas pessoas que ousassem afrontar essa lei seriam mortas ou teriam que voltar de

imediatamente para o armário, dando a impressão falsa de que inexistiam ou de que desexistiram (RODOVALHO, 2017, p. 365-366).

Se, metaforicamente, a formação de homens e mulheres se dá por moldes, os argumentos até aqui trazidos dão pistas sobre quais matérias-primas fizeram parte da minha formação enquanto pessoa – uma masculinidade forjada não apenas na virtualidade, no que deveria ser, como também nas relações, nos encontros e nos desencontros. Sobre a homofobia que vivenciei na escola, uma das cenas ancoradas na minha memória é a de um momento em que, após frequentes episódios de gracejos diretos e indiretos, levei de casa um vasinho de medicamento que havia esvaziado e enchei propositalmente de água sanitária. O objetivo era “manchar” a farda de um colega perpetrador dos insultos sofridos por mim, e, num momento visto como oportuno, na hora do recreio – quando colegas estavam sentadas/os num banco, lado a lado (funcionando como proteção diante do risco de eu ser descoberto) –, o plano fora executado com êxito – joguei a água sanitária na farda do opressor. Como é sabido, a mancha provocada pela ação do produto utilizado é permanente, assim como as marcas indeléveis produzidas pela homofobia, que, no meu caso em particular, não foram materiais, foram subjetivas – contexto também sinalizado por Fernando Seffner (2011, p. 571) ao pensar cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade:

A orientação sexual que foge do paradigma heterossexual hegemônico (em geral nomeada como homossexualidade, mas que pode variar num amplo leque de possibilidades) aparece entre os motivos mais fortes de preconceito, o que gera agressão e violência simbólica.

Cabe pontuar que, embora não sejam visibilizadas, as práticas de violência são foram encerradas, pois suas repercussões são complexas, contínuas, conduzidas por tensionamentos e resistências. A cena descrita acima, por exemplo, denuncia a minha raiva e o meu corpo submetidos ao regime do controle – controle da sexualidade, do meu jeito de ser homem –, o que não impossibilitou uma atuação, que antes residia no imaginário apenas como um plano, mas que ganhou forma num movimento sutil (ninguém nunca descobriu) e certo; toda essa reflexão faz pensar que, entre a sala de aula, o recreio e os corredores, “a disciplina fabrica assim corpos submetidos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (FOUCAULT, 1987, p. 163), obedientes e educados, como sempre fui qualificado.

Mas não seria eu um menino, cujas expectativas aguardam agressividade, espontaneidade? Sim, um menino, sob a rubrica da feminilidade, de quem se espera docilidade, obediência. Um paradoxo. É o preço de quem ousa borrar as fronteiras de gênero estabelecidas

social e culturalmente, sobretudo na escola – um aparelho disciplinar que torna inconfessável o fruto da desobediência. Por tudo isso, da fôrma simbólica familiar ao corpo educado no espaço escolar, tive a infância sob o amparo da cisheteronormatividade, pois poderia até não ser heterossexual, mas estava enquadrado dentro das suas normas e, além disso, em características e autoidentificações alinhadas à ideia de corpo e identidades de gênero “normal” (cisgeneridade).

Vale acrescentar que essas marcas, inscritas em mim a partir das vivências escolares, não estão dissociadas de um tom racial, pois, ainda que a homofobia fosse facilmente identificada, o racismo não o era, refletindo que a homossexualidade era o elemento que mais mobilizava reações naquele espaço e fora dele. Porém, não é possível afirmar que a raça fosse um elemento neutro ou que a violência vivenciada por mim fosse exatamente semelhante à sofrida por alunos gays brancos. Como bem aponta a doutora e travesti Megg Rayara Gomes de Oliveira (2017, p. 139): “na infância de uma bicha preta, racismo e homofobia se interseccionam, se somam como interditos na expectativa escancarada de se construir um homem nos moldes da heterossexualidade branca hegemônica”. Para realizar essa discussão, resgato o conceito de interseccionalidade, o qual permite pensarmos raça/etnia, sexualidades, gênero e classe não sendo variáveis independentes, “porque a opressão de cada uma está inscrita dentro da outra – é constituída pela outra e é constitutiva dela” (BRAH, 2006, p. 351), portanto, estão conectadas, formando o lugar de referência pelo qual vivenciamos nossas experiências, o lugar de onde falamos e como as opressões nos cruzam.

Sistematizado pela feminista norte-americana Kimberlé Crenshaw, o conceito de interseccionalidade foi inaugurado em artigo publicado por ela em 1989, intitulado *Desmarginalizando a intersecção de raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e políticas antirracistas* (tradução nossa)⁵. Outro texto que alicerça as discussões apresentadas pela autora, cuja tradução foi publicada no Brasil em 2002, é o *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*, no qual, de modo assertivo, ela diz:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias,

⁵ *Demarginalizing the intersection of race and sex: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. Disponível em: <<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Na concepção da autora, tais sistemas sobrepõem a partir do entrecruzamento que culmina em intersecções complexas, não como calculadora, a somar todas as opressões que sujeitas e sujeitos venham a enfrentar, mas, sim, no modo como são atravessadas por múltiplos eixos, ou seja, em como experimentam os efeitos do entrecruzamento de variadas diferenças.

Posto que é da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade, como nos adverte a feminista negra Carla Akotirene (2018), esse conceito-prática abre caminhos para ampliarmos o raciocínio no que se refere às relações étnico-raciais. Além disso, esta é a direção do programa de mestrado ao qual este trabalho se vincula. Logo, seria incoerente pensar os sabores e os dissabores da educação sem colaborar para que esse coração pulse a partir das suas múltiplas entradas, direções, intersecções.

Partindo da afirmativa de que a população negra é historicamente atravessada por processos de invisibilização e silenciamentos de suas vozes, corpos e produções, e de que a escola é um espaço onde relações desiguais também são reproduzidas, alunas/os negras/os e as/os Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual e com outras expressões de gênero e orientação sexual (LGBTQIA+) convivem com o desafio diário tanto de terem suas diferenças visibilizadas quanto de resistirem às práticas de racismo e de LGBTfobia vigentes em nossa sociedade. Entretanto, a discussão não se encerra aqui, pois aprendemos que há diversos outros eixos que particularizam a trajetória estudantil. Ainda que a mídia e as discussões atuais em torno das diferenças de gênero e sexualidades tornem públicas, em algum grau, múltiplas configurações de modos de ser, isso não dá subsídios para práticas efetivas para além do simples conhecimento e da nomeação das coisas. A minha prática de trabalho como psicólogo da/na educação, por exemplo, dá provas de que os espaços (institucionais ou não) carecem de ferramentas práticas e engajadas para atuar “a partir de”, ou seja, das situações que embaraçam, que geram rebuliço nos conhecimentos até então adquiridos e nas estratégias pedagógicas até então construídas.

Na defesa de que a interseccionalidade oferece distintas formas de articulação política e discursiva, Fernando Pocahy (2006, p. 28) advoga que:

Interseccionar linhas de saber-poder pode, talvez, nos garantir alguma margem de liberdade diante das formas arbitrárias, hierárquicas e normativas de pensar-viver a vida e as relações sociais que nos interpelam como seres viventes/ submetidos ao regime de uma população – homens ou mulheres, lésbicas, gays, trans ou heterossexuais, trabalhadoras/res da educação, crianças, jovens, adultos, idosos/as.

Uma outra epistemologia do mundo talvez seja possível a partir de nossa disposição para a interseccionalidade como um modo de problematizar o que nos faz humanos ou não – tomando como plano privilegiado a Educação como espaço-tempo-política de subjetivação.

Essa reflexão é de extrema importância para nos lembrarmos de que interseccionalidade, mais do que um simples apanhado de palavras teóricas, é um conceito que possui caráter metodológico, possível de ser identificado no raciocínio de Crenshaw (2002). Pressupor a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica é caminhar na direção de compreender as múltiplas opressões e seus efeitos e, sobretudo, focalizar no desenvolvimento de posturas ativas na busca pela superação das desigualdades, agora a partir de um olhar interseccional, ou seja, sobre o “[...] que faremos politicamente com a matriz de opressão responsável por produzir diferenças, depois de enxergá-las como identidades” (AKOTIRENE, 2018, p. 41).

Precisamos estar atentas/os à tendência de simplificarmos identidades, de essencializarmos as diferenças, sob o argumento de estarmos fundamentadas/os na interseccionalidade. Afinal, embora o coração desse conceito/ideia seja da mulher negra, seria uma armadilha delegar a responsabilidade política e metodológica do uso dessa ferramenta analítica apenas às pessoas negras, retirando a branquitude do exercício de se pensarem como racializadas. Faz-se necessário que as pessoas brancas realizem uma autorreflexão e percebam como seus privilégios estão diretamente ligados à construção da hegemonia, do padrão, colaborando para a manutenção das opressões vivenciadas pela população negra.

Esse raciocínio condiz com o que Maria Aparecida Silva Bento (2002) chamou de “Acordo Tácito”, em seu texto *Branqueamento e branquitude no Brasil*. Em virtude das pesquisas realizadas pela autora e por outras/os colaboradoras/es acerca de questões debatidas em diferentes grupos (movimentos sindicais, feministas etc.), identificou-se que o modo como explicam as desigualdades raciais focalizam o negro, ao passo que há um silêncio sobre o branco. “Assim, o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte absolutamente essencial na permanência das desigualdades raciais no Brasil” (BENTO, 2002, p. 2). À vista disso, podemos concluir que, assim como as questões raciais não são uma exclusividade das pessoas negras, interseccionalidade também não o é, afinal, somos todas/os racializadas/os, somos todas/os interseccionais, experienciamos a vida a partir da composição das nossas diferenças, seja ocupando o grupo dominante, seja estando em subalternização.

Reconhecendo a complexidade do uso do conceito/da ideia de interseccionalidade, enfatizo que, com este trabalho, não temos a pretensão de realizar um esboço profundo sobre a temática; objetivamos, sim, colaborar com o espaço escolar e tensioná-lo para refletir criticamente sobre essas “marcas”, que estão combinadas na vida de todas as pessoas, de modo que as oportunidades, a ocupação da escola e as violências ali vivenciadas não se dão de forma igual para todas/os, a depender de quais eixos estão operando: raça, etnia, gênero, classe, orientação sexual etc.

Por fim, no que tange às contribuições teóricas, fundamentamo-nos em feministas norte-americanas, que baseiam suas práticas em perspectivas analíticas que consideram diversas categorias incidindo sobre a experiência social das pessoas. Indo ao encontro dessa abordagem, há também várias intelectuais negras brasileiras, que têm contribuído para que se pense tanto direta quanto indiretamente a interseccionalidade, como Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, Neusa Santos Souza, Luiza Bairros, Sueli Carneiro, Ana Claudia Lemos Pacheco. Embora não as tenhamos adotado em nossas elaborações teóricas – sobretudo por uma questão de objetividade –, as mencionamos aqui a fim de valorizar as potências e as produções intelectuais nacionais.

3 REFLEXÕES FORMATIVAS IM-CERTAS⁶: RUMO A UMA PSICOLOGIA CRÍTICA

*Tive um chão (mas já faz tempo)
 todo feito de certezas
 tão duras como lajedos.
 Agora (o tempo é que o fez)
 Tenho um caminho de barro
 umedecido de dúvidas [...]*⁷

Se o rumo da criatura feita de material terreno é a desobediência, sustentar a escolha de ser psicólogo era escolher a mim mesmo pela primeira vez, apesar da interrogativa de meu pai: “E isso dá dinheiro?”. Inverti a lógica do capital, o que foi um ato de desobediência. Sustentar essa escolha foi o primeiro convite a olhar para as minhas próprias identificações, uma rachadura no tijolo da minha constituição. Era estar com o imaterial (a intelectualidade), para além da terra, do barro. O bacharelado em Psicologia contribuiu para uma visão mais ampliada sobre pessoas, embora eu não tenha me visto diante de recursos teóricos suficientes para considerar a famosa Subjetividade, a não ser a produzida a partir de uma realidade hegemônica – europeia, consolidada mediante o currículo cujos componentes – “Homem, Cultura e Sociedade”, “Desenvolvimento Humano I”, “Matrizes do Pensamento em Psicologia – Behaviorismo” – foram construídos e sustentados em/por teorias desenvolvidas, em sua grande maioria, por homens, europeus. Esse perfil dos contribuidores teóricos compôs a carência de saberes pensados a partir de uma realidade outra, que levasse em consideração processos de subjetivação forjados mediante as especificidades, as territorialidades em que os fenômenos se produzem. Assim, tais elementos formaram a base de uma compreensão da vida humana por meio de ferramentas frágeis de entendimento acerca do modo como categorias como raça, classe e sexualidade produzem sofrimento e desigualdades.

Em *Apontamentos Sobre Ética e Individualidade a partir da Mínima Moralia*, Ari Fernando Maia reflete sobre a dinâmica psíquica individual, dando destaque à relevância de uma psicologia que tome como questão imprescindível o conceito de indivíduo de que se serve – pensamento que está conectado às formulações a que nos propusemos neste capítulo. O autor assinala:

Ao controle social dos indivíduos a Psicologia contribuiu significativamente na medida em que justificou sua existência alienada como um fato em si e, o que é pior,

⁶ Aqui, o prefixo “im”, em vez de “in”, faz referência ao ato e ao efeito de imergir. A explicação mais detalhada está nas próximas páginas deste capítulo.

⁷ Trecho de “As ensinanças da dúvida”, poema de Thiago de Mello.

atribuiu a culpa ao próprio indivíduo. Também na medida em que contribuiu para a caracterização fixa das noções de normal-anormal, saúde-doença em termos de sua constituição como ser em si. No entanto, a Psicologia encontrou um solo fértil para a classificação dos indivíduos. Ela sempre foi necessária ao capital para aumentar a produtividade e o controle sobre eles (MAIA, 1998, p. 173).

Com efeito, indagar as concepções compartilhadas dentro da própria psicologia é um movimento pertinente, uma vez que elas guardam relações com processos excludentes e colaboram com o controle das subjetividades. Além do mais, como bem adverte Ari Fernando Maia, o viés capitalista é solo fértil e se nutre das noções que orientam classificações, nomeações e posturas aceitáveis numa ciência que sempre se orientou pela díade normal-patológico. À luz do contexto escolar, tais classificações, mais do que produzir rotulações, medicalizam, mercadologicamente reduzem ao biológico e ao particular a complexidade humana – esta que orienta aqui nossas palavras e a perspectiva de uma psicologia crítica.

Maria Helena Souza Patto ao refletir sobre testes e laudos psicológicos utilizados no contexto escolar esboça críticas contundentes em como tais ferramentas produzem estigmas e justificam a exclusão escolar, colaborando para a coisificação de sujeitas e sujeitos estudantes. Entretanto, as contribuições das suas elaborações não esgotam aí, a autora fomenta percepções ampliadas que não estejam reduzidas à simples discussão do uso dos testes, advertindo que:

O que está em pauta não são os testes em si mesmos, mas uma *discussão teórica* de caráter muito mais amplo: o da própria concepção de ciência, de Homem e de sociedade que lastreia uma Psicologia que está na base da criação de instrumentos para fins de avaliação e classificação de indivíduos e grupos (PATTO, 1997, p. 52).

É oportuno notar que, a partir das leituras realizadas e da problematização das demandas, comecei a entender de modo mais crítico que a escola não era uma ilha, na qual as queixas apresentadas e as questões a mim encaminhadas diziam respeito apenas a uma pessoa e ao seu aspecto intelectual, isoladas de qualquer outro terreno. Os diálogos ali construídos, as relações cotidianas, as escutas e as observações realizadas causaram inquietações, que contribuíram com desestabilizações de conhecimentos prévios, análises que eram ancoradas mais academicamente do que na concretude da realidade de atuação. Nessa direção, os saberes adquiridos na graduação somados às dinâmicas do trabalho como psicólogo davam pistas de como aquele espaço funcionava (e funciona), de que modo era (e é) organizado e de que maneira ele se relaciona com o mote da Secretaria Municipal de Educação: “Educação novos tempos, novas práticas”, que sugere um espaço escolar conectado com as demandas contemporâneas, um convite a problematizações.

Assim, como psicólogo escolar e educacional atuante numa rede pública de ensino, comecei a perceber que a caminhada está em construção – percepção que contrariava a tendência de transferir para o chão da escola o viés clínico-individualizante que quase sempre fundamenta as práticas das/os psicólogas/os, devido ao próprio corpo de conhecimento formativo. Esse viés, além de se configurar como uma prática comum, é uma demanda constantemente endereçada à psicologia no cenário escolar, à resolução imediata de questões e intervenções na direção individual da vida da/o pessoa a ser escutada, de maneira que o “papel do psicólogo escolar seria então o daquele profissional que tem por função tratar estes alunos-problema e devolvê-los à sala de aula ‘bem ajustados’” (ANDALÓ, 1984, p. 43).

Numa pesquisa realizada com psicólogas/os atuantes na rede pública baiana de educação, Lygia Sousa Viégas contatou 372 municípios, sendo que em apenas 32 havia psicólogas/os na equipe de funcionárias/os da Secretaria de Educação, o que, por si só, já dá a ideia de que a consolidação da área segue a passos lentos. Sem esvaziar a discussão sobre as possíveis justificativas dessa realidade (já discutidas por Lygia no artigo), daremos enfoque à relevância de realizarmos autorreflexão e reflexões coletivas sobre o nosso fazer na educação, já que estamos ocupando esse espaço. Afinal, como bem apontaram os dados coletados, houve predomínio da prática psicologizante no atendimento à queixa escolar.

[...] a maioria dos psicólogos, diante das demandas escolares, realiza uma prática clínica tradicional, de contorno individualizante, havendo poucos profissionais que ponham no centro questões institucionais. Assim, prevalece o uso de instrumentos padronizados de diagnóstico psicológico, e pouco comparecem práticas de assessoria à escola, formação de professores ou participação em projetos desenvolvidos pela escola (VIÉGAS, 2016b, p. 65-66).

Considero que essa atmosfera expressa a lógica da homogeneização, isto é, o desejo de que todas/os sejam iguais, ou melhor, parecidas/os com o que se entende como adequado. Essa linha, somada aos conhecimentos tradicionalmente incorporados na graduação, me faz reconhecer que o olhar individualizante é uma sombra a acompanhar meus passos como psicólogo na/da educação, exigindo estar advertido dela e dos tropeços que podem ocorrer.

Essa perspectiva de homogeneização ganhou relevo no ano 2019, com a proposta governamental de militarização das escolas públicas, uma anunciada estratégia de enfrentamento da violência e da indisciplina no país – pelo menos era esta a justificativa reproduzida por algumas/uns professoras/es. Destaco aqui essa marcação, visto que, como psicólogo da/na educação, fui convidado a participar de uma reunião para apresentação da militarização de uma das escolas onde atuo. A presença de dois militares, cujos discursos

ilustraram a compulsão pela ordem, gerou em mim várias reações, sobretudo a de me retirar da reunião. Um rechaço. No entanto, percebe-se que, militarizada ou não, é vigente, nos espaços escolares, o funcionamento de uma lógica “ordem e progresso”, um valor que parece caro para os sistemas de ensino e é cotidianamente reforçado, mesmo que “novas práticas” sejam verbalmente defendidas. A farda, as cadeiras enfileiradas, os conteúdos organizados em “disciplinas”, as avaliações qualificadas como “provas” demarcam a tônica do controle, conduzindo também a processos classificatórios, de quem porta “dificuldades/distúrbios de aprendizagem” ou não. Nessa lógica, todas/os que, de algum modo, esboçam um estilo e um tempo de aprendizagem divergente do esperado se tornam tarefa para a/o psicóloga/o.

Utilizo desse debate para ampliar a discussão e expressar a minha percepção sobre aquele contexto. Nesse sentido, ao vetor militar caberia o compartilhamento da gestão com educadoras/es, e à Psicologia parecia caber o contínuo compromisso de “dar jeito” em quem não aprende e em quem não se comporta “bem” – cuja ferramenta de conserto seria a racionalidade que vincula dificuldade com medicalização.

Entende-se por medicalização o processo por meio do qual as questões da vida social – complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico – são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente os desvios em relação às normas sociais a um suposto determinismo orgânico que se expressaria no adoecimento do indivíduo (FÓRUM..., 2012, p. 14).

Por exemplo, uma memória sobre o meu cotidiano nas escolas que me é viva são as solicitações realizadas pela direção e/ou coordenação pedagógica, mediante as *fichas de encaminhamento*⁸, cujas demandas predominantes são aquelas referentes a “problemas de aprendizagem”, ênfase em obstáculos que surgem no aprender, ao passo que nada se fala sobre o ensinar. Além disso, vale destacar que, apesar de disponibilizarmos quantidades iguais para cada unidade escolar, algumas vezes, as fichas eram xerocadas, pela coordenação da escola, evocando uma matemática simples: quanto mais fichas mais encaminhamentos serão realizados, um nítido gesto de produção de queixas.

Conduzidas/os pelas discussões tecidas até aqui, a produção dessa ficha pode ser vista como um operador do processo de medicalização, visto que retirar da sala de aula a questão que tensiona, bagunça e registrá-la num papel, mais do que um ato de “organizar” as demandas como equipe (direção, coordenação, psicólogas/os e psicopedagoga), constitui um movimento

⁸Tais fichas apresentam a seguinte estrutura: dados pessoais, demanda e a assinatura da/o profissional que a preencheu. Elas são disponibilizadas às unidades escolares, para que possam ser preenchidas pela coordenação pedagógica com o auxílio de professoras e professores e, então, devolvidas a quem a demanda se destinar (Psicóloga/o e/ou Psicopedagoga da rede municipal de ensino).

favorável a compreensões que individualizam as questões, encaminham, terceirizam. Numa rápida consulta ao dicionário Melhoramentos, encontramos, como um dos significados do verbete “encaminhar”, o seguinte: ato de “conduzir pelos meios competentes” (HOUAISS, 2005, p. 315) – raciocínio que sedimenta o lugar da psicologia, como especialidade responsável e capaz de produzir (distante da sala de aula) alívio, conserto, cura. A ideia aqui defendida não é a de descartar as fichas como papéis inúteis, mas, sim, a de problematizar a necessidade de tê-las, pois deveriam existir outros modos de comunicação e contato que possibilitassem a compreensão dos fenômenos escolares como institucionalmente imbricados. Complementando essas formulações, é válido evocar o argumento de Lygia Viégas ao pensar sobre os novos modos de atendimento à queixa escolar:

[...] pode-se afirmar que a psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica promove uma ruptura epistemológica em relação à visão adaptacionista de psicologia, ainda marcante no universo escolar. Assim, a clássica pergunta “o que a criança tem que ela não aprende?” perde seu sentido essencial, sendo substituída por outra forma de compreensão, que busca, na complexidade, compreender como se produziu o não aprendido da criança no contexto escolar. Com isso, questões básicas, mas antes ignoradas, podem ganhar sua centralidade. Ora, se a queixa é escolar, ela tem em seu seio o processo de escolarização, tendo como cenário principal a escola e como participantes essenciais a criança/adolescente, sua escola e sua família. Nesse sentido, uma intervenção na queixa escolar que rompe com a lógica medicalizante toma como objeto a história que dá sentido à queixa, visando movimentar a dinâmica que a produziu (VIÉGAS, 2016a, p. 19).

Aprendemos com Jorge Larrosa (2002, p. 26) que a “experiência é o que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou o que nos acontece”, logo, as cenas escolares experienciadas por mim gatilharam movimentos de descontentamento, de posicionamento, que se tornaram estímulos para explorar outras possibilidades de atuação, colocando em questão a estabilidade de uma psicologia escolar e educacional que acontece entre quatro paredes, com demarcações próximas a de um contexto clínico, com alunas/os encaminhadas/os, em hora marcada e num cenário sem traços de pessoalidade. Na busca por outras direções, foi primordial, em matéria de exercício profissional, o desenvolvimento de um modo de ser psicólogo a partir do cruzamento de fronteiras, isto é, transitando entre uma escola e outra, estabelecendo contatos, observando, cruzando corredores, construindo ações nesses territórios, subindo e descendo, sem me deixar seduzir pela hierarquia (saber científico *versus* saberes cotidianos). É nessa possibilidade de abertura que reside a consolidação do que poderíamos denominar de uma psicologia fronteira.

Mediante os ecos que uma perspectiva crítica de atuação gera, o desafio que continuamente direciono a mim é o de produzir um deslocamento do lugar clínico-assistencialista em direção à construção de outros sentidos menos hierarquizantes, que

subvertam as formações bancárias, como dizia Paulo Freire (2005, p. 67): “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” – afirmação que descreve, assim, a sociedade opressora em que há quem diga a palavra e há quem apenas a escute docilmente, já que não é efetivamente escutado.

Aqui cabe realizar um diálogo com a importante intelectual indiana Gayatri Spivak (2010) e com as ideias que ela expõe na obra “*Pode o subalterno falar?*”, em que trata da (im)possibilidade da fala do subalterno. Não nos referimos à expressão literal da evocação da palavra, mas à negação do diálogo a quem está posicionada/o fora do estrato social dominante, em condição de subalternidade (mulheres, negras/os, LGBTQIA+). De maneira contextual, refletir acerca da máxima interrogativa “pode o subalterno falar?” colabora com a problematização da supremacia da fala, do discurso e do manejo da/o psicóloga/o, como profissional representada/o como detentora/or de verdades – um tom bem colonial, diga-se de passagem. Se, como fixado por Spivak, o subalterno por definição não pode falar, recairia então sobre a psicologia desenvolver ferramentas que construam terrenos favoráveis para que essa fala se efetive. A autora, ao pensar sobre o lugar de onde o intelectual teoriza – mesmo quando este defende que os subalternos possam falar por si mesmos –, adverte que os intelectuais, por não serem sujeitos oprimidos

[...] tornam-se transparentes nessa “corrida de revezamento”, pois eles simplesmente fazem uma declaração sobre o sujeito não representado e analisam (sem analisar) o funcionamento do (Sujeito inominado irredutivelmente pressuposto pelo) poder e do desejo (SPIVAK, 2010, p. 44).

Em razão disso, aposto na importância de marcar o lugar de onde falamos, escrevemos e criamos relações, que não é o de simplesmente analisar e revelar regimes de poder implícitos nas relações sociais e escolares. Comprometer-se com a benevolência de desenvolver a postura de “deixar” o sujeito falar, ou “dar voz” às pessoas que são entendidas como silenciadas, não constitui caminho, pois seria reafirmar o sujeito colonizador. Na contramão de uma perspectiva neutra (transparente), advogo por compreendermos e assumirmos que nem sempre estamos atentas/os às queixas, às dores, e às (des)aprendizagens como complexos elementos estruturais, o que pode não apenas invalidar a sonoridade dos discursos que aparecem no dia a dia da escola, como também fortalecer o desenho da colonialidade (colonizador x colonizado), lógica global que resiste na contemporaneidade mesmo na ausência da colonização formal. Nesse sentido, estar diante desse raciocínio é um convite à pautarmos nosso olhares às luz da decolonialidade, conceito que,

[...] oferece dois lembretes-chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política (BERNERDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSFUGUEL, 2019, p. 28).

Transcender a colonialidade – decolonizar – é um movimento urgente e contínuo para este e outros trabalhos posto que “Racismo, machismo, lgbtphobia são produtos da máquina colonial de produção de subjetividade, produtos que operam um corte na realidade e que dividem o mundo num arranjo que compõe quem exerce violência e quem a sofre” (VEIGA, 2019, p. 244). O autor também explica essa formulação discernindo que a opressão se dá do branco sobre o negro, do homem sobre a mulher, do cis sobre a/o trans, do hétero sobre o homossexual, enfatizando que este mundo tal como o conhecemos se funda na violência. À vista disso,

[...] uma psicologia decolonial, além de avaliar as hierarquias de opressões, trata de compreender como se dá a colonialidade, ou seja, como os processos coloniais permanecem em curso mesmo após o fim das colônias. Nenhum entendimento de subjetividade passa ao largo dessa noção, já que os processos de subjetivação que se constituem, incluindo suas políticas do desejo e sua práxis, livram-se do processo colonial que não parou (GUIMARÃES, 2017, p. 263).

Ficamos agora com a tarefa de pensar de que outros modos ocuparemos o espaço escolar, isto é, representando quem historicamente lida com silenciamentos, organizando espaços de escuta que terminem em essencializar os processos que ali brotam, a fim de nos engajarmos com as potências presentes na dinâmica de vida das/os próprias/os alunas/os, a partir do que são, de quem querem ser, das suas multiplicidades. No raciocínio em torno dos rastros possíveis na articulação de discursos e práticas psis atentas aos diferentes modos de viver nos países colonizados, Flávia Fernandes Carvalhaes (2019, p. 10) aguça:

Refiro-me a estarmos sensíveis, na dimensão do que o corpo aguenta, a experimentação de novas conexões, a ouvir discursos silenciados, transitar por cenários desconhecidos, articular composições artísticas e comunitárias. Mantermo-nos sensíveis ao que não conhecemos em nossos corpos de psicólogos, pois estamos em grande medida aprisionados (de modo acrítico) as nossas trajetórias universitárias brancas, centralizadoras e racionais, aprisionados a modelos prescritivos de sexualidade, aprisionados a parâmetros normativos de conduta e de produção, que tornam invisíveis outros modos de pensar e sentir [...].

No desenhar desse contexto, os meus movimentos são no sentido de escapar do lugar verticalizado, dissertador, de solucionador de problemas na relação com as/os professoras/es, alunas/os e famílias. Por que não dizer em termos das necessárias manobras para não sucumbir a uma “Psicologia bancária” e para dar passos na busca por uma psicologia crítica, não colonizadora, que não reproduza silenciamentos nem concepções de aprendizagens universalistas?

A minha proposta de trabalho como psicólogo da/na educação é um lugar de tensionamento, de marcas de desobediência, ao que se convencionou como padrão, afinal, não são práticas baseadas no princípio da homogeneidade, aquelas que estabelecem normas universais de aprendizagem e conduta, portanto, disciplinares. Tanto que muitas das demandas (verbalmente) endereçadas a mim são devolvidas com perguntas; as solicitações são pensadas com calma, coletivamente (mesmo que sejam apresentadas como individuais); e a sala da coordenação pedagógica é um território de diálogo, de escuta, de produção de alívio, de sentidos. Dessa maneira, proponho a mim e às demais pessoas pôr em xeque o que é produzido no cotidiano escolar, oportunizando outros debates, mediados por relógios menos apressados, favorecendo assim a arte da criatividade, de construir modos outros de interação a partir do que aquele território existencial suscita. E quando nos propomos a isso, rompemos com as respostas prontas, com as explicações imediatistas, e localizamos as relações ali protagonizadas no tempo, no espaço, na história, na cultura, nas relações de poder.

Por tudo que já discutimos, sigo atento à dimensão ético-estético-política da minha atuação, um fazer com compromisso social, em defesa de reflexões críticas sobre a Educação, e que contribua para a eliminação de quaisquer formas de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Reivindico, assim, o lugar de um “não saber”, o lugar das IM-CERTEZAS. “Im” com “m” como uma referência ao ato e ao efeito de imergir; para marcar que não proponho prefixarmos negativamente as certezas; pretendo, na verdade, apresentar um convite a um mergulho nas certezas como produções, no que é lido como um modo legítimo de fazer Psicologias. Neste momento, retomo a noção (essencialista) de subjetividade inicialmente apresentada neste texto, para incluir a perspectiva a que almejo me alinhar, concebendo-a do seguinte modo:

A subjetividade é da ordem da produção, é da ordem da processualidade. Concepção que gera aberturas no campo de experimentação dos sujeit@s, não restringindo ações, pensamentos, percepções, sensações, desejos e emoções a lugares já demarcados (STUBS; FILHO; PERES, 2014, p. 786).

Por esse ângulo, os caminhos e as direções que uma psicologia crítica deve tomar se dão também por envergaduras às tradições – movimentos necessários perante possibilidades mais inventivas. Ela é feita por muitas pessoas, muitas vozes; ela é feita às reverberações dos próprios encontros, dos efeitos da apresentação de si mesma como proposta de intervenção que não é sublinhada sob a caneta da neutralidade.

Nessa direção, a realização do curso de Especialização em Gênero e Sexualidade na Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), contribuiu com a apropriação de conhecimentos acerca das relações entre as questões de gênero, sexualidades, relações étnico-raciais e a educação e, também, com a construção de uma identidade pessoal e profissional instigante e política – condição indispensável para a identificação de situações cotidianas opostas à proposta de uma Psicologia comprometida com a desconstrução de violências. Assim sendo, a construção de leituras problematizadoras sobre o fenômeno educativo constituiu um avanço na minha formação, ampliando o caráter investigativo da atuação profissional frente às questões que surgiram e exigiram compreensões mais cuidadosas, embora nem sempre possíveis, seja pelas lacunas deixadas pela formação, seja pela própria complexidade dos processos. Logo, a contínua busca por aprimoramento de conhecimentos e a realidade experimentada cotidianamente como psicólogo na/da educação me conduziu ao espaço acadêmico, pois me senti mobilizado a adquirir mais conhecimento sobre a violência no contexto escolar e sua relação com as categorias raça/etnia, gênero, sexualidades, classe etc.

Assim, o terreno da academia sustentou a minha pretensão de problematizar abordagens discursivas e institucionais que corporificam o silêncio e a naturalização de práticas discriminatórias, construídas historicamente – movimento de atenção que foi acontecendo paralelamente ao meu fazer profissional. Com o problema de investigação-ação, parte central do meu trabalho de pesquisa, eu questionava se a formação da equipe docente oportunizara o reconhecimento de violências motivadas pelas peculiaridades de raça/etnia, gênero e sexualidades, a fim de assegurar a visibilidade e o enfrentamento de tais práticas. Essa inquietação deu sentido ao caminho trilhado como pesquisador, conduzindo à elaboração do objetivo geral desta dissertação, que é fomentar a implementação de processos didático-pedagógicos e relacionais que valorizem as diferenças de Gênero, Sexualidades e Raça, como potências indispensáveis ao enfrentamento de dinâmicas de preconceito e discriminação no espaço escolar.

Para o alcance desse objetivo, compreendemos ser de extrema relevância a promoção de espaços de formação e diálogo acerca do *Bullying* e de outras expressões de violência na escola e sua relação com as diferenças que constituem a trajetória de vida e estudantil das

peças. Por fim, de forma propositiva, pretendemos desenvolver um dispositivo destinado às professoras e aos professores do Ensino Fundamental – Anos Finais. Como produzir algo que não esteja a serviço do decalque, da reprodução? Mais do que uma indagação, essa pergunta configura uma margem a orientar um Produto conectado com o rompimento da ordem disciplinar; produto que funcione como abertura de processos que escapem ao controle e que sirva como questionamento aos planos prévios, colaborando para a produção de outros desenhos, outros modos de interação escolar, mais democráticos e que valorizem as diferenças.

4 DA REINVENÇÃO AO CONTÁGIO: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA RESSIGNIFICADA

Nessa trajetória acadêmica, para além de realizar a coleta de dados acerca de práticas disseminadas na escola como um ambiente de reflexão para a minha pesquisa, optei por identificar e construir caminhos de contribuição nos ensinamentos e nas aprendizagens, com pensamentos teórico-reflexivos sobre as relações étnico-raciais e sua intersecção com estudos de gênero, classe e sexualidades. Para isso, o método da pesquisa-ação constituiu uma inspiração, afinal, se nele há um comprometimento na realização de um “diagnóstico fundamentado dos fatos para se alcançar uma mudança intencional no comportamento dos indivíduos ou de uma fração da população e propor a ação saneadora ao problema enfrentado” (CHIZZOTTI, 2008, p. 79), o cuidado aqui obtido é o de, sobretudo, contribuir com a escola, com a formação e com a prática de trabalho de professoras e professores, favorecendo a tomada de consciência acerca da realidade posta em relevo – o *bullying* e outras expressões de violência – para, então, construir passos em direção a mudanças possíveis. Diante disso, sublinho que esta é uma pesquisa-intervenção, estratégia metodológica que Virgínia Kastrup (2012, p. 140-141) compreende nas seguintes palavras:

Sob a perspectiva da cognição inventiva, onde conhecer é inventar a si e o mundo, toda pesquisa é pesquisa-intervenção. Toda pesquisa produz efeitos de transformação que se dão em quatro níveis: no território investigado, nos membros da equipe, na colocação do problema da pesquisa e na própria área de investigação (a psicologia, por exemplo).

Em vista da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, que causou a Corona Virus Disease (Covid-19), e de sua repercussão, mundialmente vivenciada por nós, foi necessário deslocar os encontros ao vivo e a cores para os contatos mediados por telas (de celulares e computadores) – mudança que exigiu a elaboração de uma outra estética de relação, forma outra de compartilhamento e construção de saberes. “*Então, de que modo fazer?*” Era uma interrogação interna. Uma reflexão que não se deu sem conflitos. Seria uma desvantagem acadêmica todo aquele reajuste? Tudo dependia da perspectiva ótica que eu desenvolveria para lidar com o desafio que se apresentava. Os encontros virtuais, as orientações recebidas e as trocas informais fincaram os meus pés na terra, me trouxeram lucidez. São tempos difíceis, ameaçadores aos espaços de construção crítica de conhecimentos. Lembrei-me que a criação de outros caminhos era (e é) um ato contra-hegemônico, que se faz necessário e ao qual desejo sempre me articular. A questão não era o que a pandemia me dava, mas o que ela não me tirou:

criatividade, criação, ação, existência, resistência. Por tudo isso, sustento que – desde a forma como a entrevista aconteceu (virtualmente) até a apropriação do contexto pandêmico atual para as reflexões construídas – este trabalho constitui um modo não normativo de fazer pesquisa acadêmica, revitalizando, assim, as abordagens metodológicas empenhadas em questionar a neutralidade, a objetividade e as perspectivas universalistas.

Fico a pensar que “não é no papel que você cria, mas no seu interior, nas vísceras e nos tecidos vivos [...]” (ANZALDÚA, 2000, p. 234) – tanto que escrevi este trabalho com uma parcialidade corporal, pois a reação do meu corpo à Covid-19 foi principalmente a ausência de paladar e de olfato, uma lacuna na experimentação do mundo. No dedo, por vezes um oxímetro, dispositivo digital utilizado para medir os níveis de oxigênio no sangue. Um mecanismo de controle. O direito à respiração é uma reivindicação honesta, diante do tanto de mazelas que golpeiam as nossas tentativas de caminhar, oxigênios parecem caros, tomemos cuidado! O sistema capitalista também se arquiteta na venda de “respiros”, propostas de alívio aos corações acelerados, à respiração ofegante, aos medos. “Tudo anda tão automatizado, que não conseguimos mais sentir o tato das coisas, os sabores, os reais valores e principalmente o cuidado que devemos destinar aos outros e a nós mesmos” (BENEVIDES, 2020)⁹.

No entanto, não significa que as nossas experiências estão ausentes de sentido. Se vivemos sob a força da maquinaria do inconsciente colonial constituinte de nossas subjetividades, vamos vocalizar na escrita, subverter os múltiplos e históricos silenciamentos, causar embaraço na ordem, abrir janelas mentais de respiro. É por tudo isso que a proposta de escrita desta Dissertação se dará organicamente, com tempos subjetivos e cronológicos, que foram – que estão – regidos por impressões, impressas, sem pressas; pelo vento do paraquedas colorido (KRENAK, 2019) construído criativa e criticamente para lidar com as eventuais sensações de queda e para enfrentar os mecanismos normativos que continuam sustentando hierarquias e reproduzindo opressões.

O percurso construído a partir desta pesquisa-intervenção me veio em forma de convite a encarar o tempo como um valor – em detrimento da lógica capitalista que o tem como mercadoria. Se a entrevista foi uma técnica de pesquisa científica utilizada, a escolha foi por dar atenção aos processos ali implícitos, ao registro e à elaboração de narrativas, fruto da interação de quem atua no cenário discutido e de quem se propõe a pensá-lo. Assim, pensar a escola é lembrar que atrizes e atores constroem cenas naquele território, reproduzem tradições e contradições, e isso se dá sistemicamente, ou seja, de maneira conectada com os textos que

⁹ Disponível em: <<https://brunabenevidex.medium.com/o-seu-isolamento-como-est%C3%A1-81919c326fe8>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

formam a pedagogia, e com os contextos que os circundam. Então, não faria sentido construir uma estratégia de levantamento de informações (entrevista) sem refletir em que ciclo temporal ela aconteceria. Por essas considerações, é relevante destacar a marcação ético-estético-política do texto, almejando burlar os mecanismos normativos de registros não situados, que não contemplam os impactos e os significados de onde estamos e do que vivemos. Assim, é um ato político pensar que o processo de escrita acontece ao tempo que redigimos também nossas próprias histórias, intermediadas pelo tempo, pelo contratempo e pelas experiências que nos atravessam; nossos espaços de aprendizagem foram revistos, a virtualidade revisitada.

Refletir sobre o impacto da condição pandêmica na minha temática de pesquisa é um caminho que pode parecer controverso dado o fato de estarmos vivendo uma pandemia que, apenas no Brasil, infelizmente, já causou a morte de mais de 345 mil pessoas¹⁰ – e isso é assustador. Nessa compreensão, deixar-se contagiar seria uma tarefa a ser evitada. No entanto, ressignifico a expressão *contágio*, apreendendo-a como uma manobra na tendência de nos paralisarmos frente aos anúncios apocalípticos da pandemia. E, então, me permito contagiar, encontrar sentido nos contatos possíveis. Afinal, “o assombro força a criar uma nova configuração da existência, uma nova figuração de si, do mundo e das relações entre ambos (é para isso que se mobiliza a potência de criação, o afeto artístico)” (ROLNIK, 2003, p. 2).

A nossa arte é a da contra-hegemonia, que instrumentaliza olhares críticos, os quais transitam no entendimento sobre o que nós podemos com as possibilidades que temos. Os protocolos sanitários glorificam ficar em casa, e parecemos sentir pela primeira vez a sensação de clausura, porque agora é discursivamente produzida, anunciada, entretanto, historicamente vivida por tantas outras, que nunca estiveram no centro, mas sim à margem social. Sem dúvida, um fomento a direcionar o olhar para a esquerda, para a direita, para o centro. Tamanhas são as mudanças provocadas pelo acontecimento da pandemia, será então a germinação de um novo mundo?

Reflito que as marcas passam pela dimensão sanitária, atravessam nossos corpos e também colaboram para uma leitura política, de pensar nos movimentos que a estrutura social e seus grupos sofrem com essa especificidade. Por isso, é preciso também fazer uma marcação didática, de registrar em qual contexto estamos inscritas/os. Talvez como nunca antes, nos tornamos telespectadoras/es, digitalmente situadas/os. Assistimos a movimentos de reivindicação antirracistas, dada a exacerbação das intervenções policiais em locais socialmente localizados à margem. Uma espécie de varredura. Afinal, parece tempo de higienização étnico-

¹⁰ Informação disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/04/08/com-4190-mortes-por-covid-19-em-24-horas-brasil-tem-segundo-pior-dia-na-pandemia.ghtml>>. Acesso em: 09 abr. 2021.

racial, sexual, de gênero, de classe. As painéis foram personificadas, transitaram entre as cozinhas e as varandas – painéis (antifascistas) contrários a toda engrenagem do governo federal que lidou, de forma diminutiva, com a infecção causada pela Covid-19. Uma política nutrida pelas mortes, pela preocupação exacerbada com a economia em detrimento das condições mínimas de vida da população. Quais vidas? O índice de violência contra a mulher ganhou notoriedade televisiva, cresceu proporcionalmente ao contato (sem proteção) com o agressor. Segundo o Boletim nº 03/2020 da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA), o Brasil chegou a 89 assassinatos de pessoas trans no primeiro semestre de 2020, um aumento de 39% em relação ao mesmo período do ano passado. A vassoura-armada também é atenta às subjetividades que nunca foram dignas de vida. Indígenas e seus anciãos estão diante de mais uma tentativa histórica de resistência aos apagamentos das suas memórias e culturas. Esses dados colaboram, assim, para entendermos que as desigualdades anteriormente existentes ganharam um relevo impossível de ser notado, dito de outro modo, estamos imersas/os numa intensa “redistribuição desigual da vulnerabilidade”, como pontua o historiador Achille Mbembe (2020).

Os nossos respiros estão abafados, mas é de arder os olhos a concretude dessa realidade. Efetivamente,

A pandemia escancara, mais ainda, as desigualdades e a gente segue gritando as necessidades de um Estado que invista concretamente na educação pública. Se o que tem para hoje é a distância como cuidado, fortaleçamos coletivamente o vírus da educação interseccionalmente engajada, nas vias instituintes, para o levante, por todas as reparações históricas (CARVALHAL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2020, p. 36).

Carvalho, Oliveira e Ribeiro (2020), no ensaio *Políticas de morte nas educações instituídas e contágios insurgentes em contextos pandêmicos*, refletem sobre a estrutura hegemônica da educação pública fundamentada na naturalização das desigualdades. Por isso, dar seguimento a uma pesquisa cuja temática versa diretamente sobre um conjunto de diferenças (raça/etnia, gênero, sexualidades, classe), alinhadas com as desigualdades já apontadas, é um gesto de resistência política, num exercício de escrever e contribuir com a educação pública engajada no enfrentamento de estruturas hierárquicas, subalternizantes. E chegará o momento em que essa resistência acontecerá novamente corpo a corpo, sem o controle das tecnologias. Enquanto esse dia não chega, seguimos pensando criticamente e produzindo sentidos.

Ainda que a sensação diante do cenário caótico seja a de uma catástrofe linear, que não cessa, considero que a pandemia é regida por fases, como nós. Fases numéricas, assombrosas,

mas, também, fases de curas. Considerá-la assim é um modo de não desumanizar os processos naturais, os quais sofrem efeito sobretudo do manuseio exploratório humano. As implicações da Covid-19 são um vocativo para olhar para dentro – de si mesmo, de casa (quando se tem), dos vasos de lixo (que representam os consumos); pode ser vista como um jeito de inverter a lógica colonial, a do capital, que por tanto tempo nos fez acreditar que precisávamos de tanta coisa para chegar até aqui. Trata-se de pensar os caminhos possíveis de vivências, *revivências*, (r)existências, num tempo sanitário e político que compromete a respiração, o olfato, o paladar. Estamos diante da emergência de um novo bloco de sensações no encontro com o corpo, como campo de forças, um “corpo vibrátil”. Não é da ordem de simplesmente perceber ou nomear o que nos percorre, está no nível da expressão e da construção. Construir ao nível do encontro entre teoria e prática, realizando conexões com nossos espaços de trabalho e ocupação, que não deslegitimem saberes e estratégias elaboradas em espaços não institucionais e que, sobretudo, instrumentalizem movimentos em busca de tempos mais democráticos.

Efetivamente, é chegada a hora de sermos inventivas/os, quem sabe “moquecando”, como propõe Rafael Guimarães, posto que, em sua compreensão, “moquecar” é uma espécie de pedagogia, “já que aprende-ensina sobre encontros, sobre diferença, sobre a invisibilização, pela branquitude colonial, de tantas cores, sabores, desejos e modos de vida” (GUIMARÃES, 2020, p. 09-10). Para o autor, a pandemia é uma oportunidade de limpeza racial, étnica, sexual, de gênero, de classe, além de um exercício de conexão com o projeto colonial. Esse caráter higienista da pandemia ameaça e ceifa virtual e concretamente a vida de muitas/os, projetando à nossa frente uma imagem preocupante da pós-pandemia: fragilidade e esgotamento de recursos, não apenas materiais, como também psíquicos – uma terra adversa, tempo de fabricação de oxigênios.

Achille Mbembe, ao refletir sobre *o direito universal à respiração*, argumenta que não é uma questão de recompor uma Terra habitável; “Trata-se, na realidade, de recuperar as fontes do nosso mundo, a fim de forjar novas terras” (MBEMBE, 2020, p. 11), abalando, assim, os apartamentos que possam enfraquecer nossos passos e nosso fôlego. Que sejam terras, com pedregulhos, mas com linhas de fuga, que possam se conectar de múltiplos modos; terras significadas agora pelos “pertencimentos” que nos entrecruzam, compondo assim paisagens culturais de gênero, sexualidades, classe, raça, etnia. “Diante da pandemia e da crise econômica, nós devemos levantar nossas vozes, nossos corpos e usarmos nossa energia para colidir com o racismo” (NOGUERA, 2020, p. 4), o machismo, a LGBTfobia e outras violências. Portanto, é um ato político sequenciarmos todos os fins que o contexto pandêmico causou e construirmos

outros começos, outras aberturas, das quais esta própria pesquisa se encarrega ao criar laços entre teoria e prática, entre conhecimentos prévios e a construção de outros possíveis.

4.1 PROCEDIMENTO-SEMEADURA: GERAÇÃO DOS DADOS-POTÊNCIA DA PESQUISA

No caminho da concretização do trabalho, a entrevista semiestruturada foi a técnica de pesquisa escolhida, visto “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). A entrevista foi feita com 14 professoras e 4 professores, atuantes no Ensino Fundamental – Anos Finais, de duas escolas públicas da Rede de Ensino de Floresta Azul, por meio do aplicativo WhatsApp. A apresentação do objetivo e da metodologia da pesquisa-intervenção foi realizada individualmente, por meio do compartilhamento de um texto/convite, de modo que cada pessoa pudesse entender a proposta da entrevista e o espaço como sendo de livre expressão, mediante as perguntas condutoras do processo.

O primeiro bloco de perguntas foi referente à *Identificação*, a saber, Raça/Etnia, Identidade de Gênero, Orientação Afetivo-Sexual, Com quantas pessoas reside, Qual a renda da família, Formação, Nível de formação, Tempo de Formação e Tempo de Atuação na Educação Básica. O segundo bloco, por sua vez, chamado *Bloco Temático*, foi composto por oito perguntas, as quais poderiam ser respondidas por áudio ou por escrito – 6 participantes escolheram a primeira opção e 12, a segunda. As perguntas foram as seguintes:

1) Em sua concepção, há alguma relação entre o *bullying* escolar e as categorias Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais? Se sim, justifique!

2) A partir da sua experiência, conceitue *bullying*.

3) O que você entende pela expressão Gênero?

4) O que você compreende por Sexualidade?

5) Argumente sobre o que compreende por relações Étnico-Raciais.

6) Conte uma história, envolvendo a temática *bullying*, que você tenha vivenciado ou de que tenha tomado conhecimento.

7) Em seu cotidiano de trabalho, existe alguma prática pedagógica que você possa citar como sendo de enfrentamento às violências no espaço escolar?

8) Existe algo que eu não perguntei e você gostaria de dizer?

Nesse segundo bloco, as perguntas foram inseridas à medida que, em minha percepção, a questão anterior tivesse sido efetivamente concluída pela pessoa participante, tecendo, assim,

um relação conectada à fluidez e à organicidade de uma pesquisa feita de forma atenta às dinâmicas de vida das/os participantes.

O arranjo de encontros virtuais ocorreu por negociação, de horário e disponibilidade, tendo em vista que as demandas de atividades mediadas pelo celular, durante a pandemia, se intensificaram. O cuidado era o de tornar as pessoas participantes, além de protagonistas, condutoras do encontro. Por isso, mudanças de dias e horários sugeridas pelas/os participantes ocorreram, denunciando a maleabilidade necessária ao cumprimento do diálogo. Havia ali indícios de que o caráter existencial presente nas relações acadêmicas não pode ser higienizado, limpando ruídos, barulhos presentes nas ondas sonoras do celular enquanto a pesquisa/conversa acontecia – efetivamente, indícios de que os encontros seguiram o fluxo da vida. Algumas/uns professoras/es necessitaram de uma pausa durante o processo de entrevista: ou para aprontar a mamadeira da filha, ou porque a internet não permitia a participação no tempo-espaço imaginado etc. Além disso, houve também quem não pôde colaborar, dada a escolha de ir para a zona rural – para um lugar onde a engenharia da internet é escassa – na busca por manter distância do fluxo contagioso da Covid-19. Foram narrativas orientadas pela objetividade das perguntas e conduzidas por processos reflexivos, subjetivos; também projetivos, pois as palavras desenharam uma escola idealizada, relações pedagógicas sonhadas, sementes para as contribuições teórico-reflexivas presentes nesta Dissertação. Logo, neste momento do trabalho, faz-se relevante trazer um desenho de quem são as pessoas, professoras e professores, que colaboraram com as reflexões maturadas a partir das narrativas acessadas.

Cabe sinalizar que as/os participantes foram, já de início, prontamente informadas/os sobre a realização da entrevista para fins acadêmicos, de modo que houve o consentimento tanto para a participação na pesquisa quanto para o uso do material por parte do pesquisador. Mesmo estando todas/os as/os professoras/es convictas/os da proposta do trabalho e da produção de dados sobre o espaço onde atuam, optei por manter o anonimato das/os participantes, denominando-as/os, por isso, com nomes de flores brasileiras, um gesto de poetização à fluência de uma Dissertação que, desde o barro, (re)pensa o território escolar, tensiona muros (ordens) e propõe a germinação de múltiplas linhas de possibilidades de vida.

Tabela 1 – Dados das/os professoras/es participantes da pesquisa

Nome	Raça:	Identidade de gênero:	Orientação afetiva-sexual:
Petúnia	Outra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Agapanto	Negro	Homem Cisgênero	Heterossexual

Alpínia	Negra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Moreia	Branca/o	Mulher Cisgênero	Bissexual
Palmeira-fênix	Negra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Onze-horas	Negra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Lantana	Branca	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Azaleia	Negra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Clúsia	Outra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Ipê	Negro	Homem Cisgênero	Heterossexual
Violeta	Outra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Hibisco	Negro	Homem Cisgênero	Heterossexual
Begônia	Branca	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Orquídea	Outra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Lírio	Parda	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Caliandra	Outra	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Bromélia	Branca	Mulher Cisgênero	Heterossexual
Cróton	Outra	Homem Cisgênero	Heterossexual

Fonte: Autoria própria.

Os dados supracitados, gerados a partir da *Identificação* junto ao *Bloco temático*, configuram sementeira, um ato de plantar, de disponibilizar elementos-perguntas com potencial produtivo, visto que são mais do que simplesmente informações pessoais, pois demarcam quem são as pessoas que colaboraram com a pesquisa e as situam a partir das suas diferenças e do que isso pode significar para a discussão que nos propomos a fazer. Acreditamos ser importante esse caminho reflexivo, uma vez que oportuniza refletir sobre as diferenças na escola, como uma realidade situada contextualmente, que não se esgota nas experiências das/os estudantes e que enlaça professoras e professores e suas pedagogias. Assim, no próximo capítulo, aprofundaremos as discussões a partir dos efeitos que esses dados geram, levantando questões importantes a serem pensadas e debatidas.

5 ENTRE DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS: O EM-COMUM NA PRODUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS

Diante da tabela apresentada no final do capítulo anterior, com informações sobre as/os professoras/es, são colocadas, ao alcance das nossas percepções, as identificações das/os professoras/es como sujeitas e sujeitos sociais, atravessadas/os por múltiplas *diferenças* que merecem ser problematizadas aqui, sob o argumento de que, de maneira alguma, estão do lado de fora da sala de aula ou ausentes das relações escolares.

[...] falar das diferenças na educação ainda está ligado às diversas exclusões sociais, que se constituíram através de uma estrutura padronizada sobre uma ótica de imposições e determinações, sendo que o racismo-sexismo-heteronormatividade-machismo-cisnormatividade tem um grande poder nesta estrutura, fazendo com que sujeitos que experimentem ou tenham alternativas de vida fora dessa ótica sejam marginalizados e excluídos do contexto social (ODARA, 2020, p. 85).

Nessa direção, sob o estímulo reflexivo conjuntural da transfeminista negra Thifanny Odara e em um exercício quantitativo, é possível avaliar que a maioria das/os participantes da pesquisa são negras, ou seja, pardas ou pretas, como compreende o IBGE. A princípio, um dado que chama atenção é o fato de que seis participantes responderam “outra” na categoria raça, sem fazer referência ao que isso significaria. Em outra direção, houve uma professora que se autodenominou como parda, ainda que essa possibilidade não estivesse explícita nas opções ofertadas, o que pode retratar a não consideração (por parte da professora) da categoria parda dentro da população negra, como propõe o IBGE.

Pensando nessas considerações, podemos indagar: se expuséssemos a opção “parda”, as pessoas que marcaram “outra” se sentiriam representadas a ponto de registrá-la como escolha? Hipoteticamente, ainda que esse movimento acontecesse, não refletiria aumento na quantidade de pessoas identificadas como negras. Afinal, essa opção continuaria demarcada nas opções de respostas, colaborando para entendermos que se afirmar como pessoa negra é um processo subjetivo e social que precisa lidar constantemente com a vigência do racismo e com a supremacia da branquitude como fortalecedora do “imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua auto-estima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais” (BENTO, 2002, p. 2). Assim, ainda que não seja a direção desta pesquisa, destacamos a importância de leituras cuidadosas referentes à relação da identificação racial das/os professoras/os com suas práticas de trabalho, uma discussão cara, já que a falta de entendimento identitário racial bem como a relutância desse

reconhecimento e a negligência dos problemas oriundos das questões raciais contribuem para a perpetuação de práticas intraescolares racistas.

Prosseguindo com as considerações sobre a tabela, identificamos que todas as pessoas entrevistadas são homens e mulheres cisgêneros e, das dezoito, apenas uma é bissexual, sendo as demais heterossexuais. Neste momento do trabalho, essas informações, junto às respostas ao *Bloco Temático*, constituem material para germinação do que chamei de *dados-potência* da pesquisa, ou seja, os sentidos, as experiências, que brotaram do processo de entrevista. No rastro do pensamento de Rubem Alves, compreendemos que tais dados não constituem meramente respostas, posto que estas “...nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido” (ALVES, 2011, p. 37). Advertidas/os disso e imersas/os num mar de possíveis, somos convidadas/os a pensar: de que modo as diferenças, constituintes de cada professora/or, se articulam com as práticas didático-curriculares?

Sem esgotar as possibilidades de leitura do cenário indicado pela tabela anteriormente compartilhada, compreendemos que as características identificadas pelas/os próprias/os professoras/es podem não corresponder ao “perfil” de alunas/os que povoam as cadeiras escolares. No entanto, se a cisgeneridade e a heterossexualidade são uma predominância entre as/os professoras/es, isso pode reforçar a expectativa de que alunas/os precisam tanto ter comportamentos em total consonância com o que foram identificadas/os ao nascer (cisgêneros) quanto desejar pessoas do mesmo gênero (heterossexuais). Em outras palavras, isso significa dizer que a pluralidade de formas de existência – que ultrapassam aquelas que entendem que meninos vestem azul e meninas vestem rosa – configura tensionamentos reais ao muros mentais e às pedagogias tradicionais.

Essas reflexões, além de provocativas, são uma convocação a politizarmos institucionalmente as diferenças de gênero, raça/etnia, classe e orientação sexual, constituintes da existência de cada professora/or. Ou seja, esse conjunto de diferenças precisa de problematizações que o compreendam como parte de uma estrutura social, estabelecendo nexos entre o lugar social que cada pessoa ocupa e as relações que mantém com as/os outras/os. Desse modo, Brah (2006, p. 362) aponta que:

[...] como uma pessoa percebe ou concebe um evento varia segundo como “ela” é culturalmente construída: a miríade de maneiras imprevisíveis em que tais construções podem se configurar no fluxo de sua psique; e, invariavelmente, em relação ao repertório político dos discursos culturais à sua disposição.

O pensamento de Avtar Brah colabora para raciocinarmos que o conjunto de elementos que constitui uma pessoa mantém relação com os significados que ela atribui às experiências vivenciadas, e isso possibilita ou não engajamento político. Não significa, contudo, que – por sermos socializadas/os numa estrutura social costurada por múltiplos elementos que produzem diferenças – as nossas práticas de trabalho terão automaticamente uma lente nas relações de poder que estruturam as relações e os espaços sociais. Por isso, é necessário que professoras/es estejam advertidas/os de que essas marcas sociais não são, efetivamente, acessórias a cada uma/um e produzem, sobretudo, subalternizações quando em suas condições de existência, afinal, sujeitas/os e seus coletivos são identificadas/os por determinado gênero, cor, classe e orientação sexual.

Ao referir-se ao que nomeou *pedagogia do oprimido*, Paulo Freire sustenta ser relevante que esta “faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, 2005, p. 34). Ao observar o desenho fruto da primeira parte da entrevista, no campo da *Identificação*, compreendemos que ser cisgênero e heterossexual em nossa sociedade – marcas da hegemonia – é uma vantagem política, mesmo que não haja consciência disso por parte das/os professoras/es. Nesse raciocínio, tornar seus próprios atributos – de raça/etnia, gênero, classe e orientação sexual – um objeto de reflexão crítica poderá favorecer práticas engajadas no enfrentamento dos sistemas de opressão (como o racismo e o sexismo).

Por outro lado, é importante destacar que, apesar das vantagens sociais que cada professora/or possa ter em suas dinâmicas de vida, elas/es não estão isentas/os de vivenciarem a opressão – afirmação que pode ser ilustrada com relatos que surgiram durante a entrevista, a partir da pergunta “Conte uma história, envolvendo a temática *bullying*, que você tenha vivenciado ou de que tenha tomado conhecimento”. A título de exemplo, segue o relato do professor Hibisco:

Eu sofri na época de colegial, um colega de sala praticava em meu desfavor e de outros colegas, batia, oprimia, não me esqueço, teve um dia que quase desmaiei por falta de ar enquanto ele apertava meu pescoço. Já sofri *bullying* por ser gordinho também [...].

A janela aberta, mediante a pergunta supracitada, na memória das/os participantes trouxe para este trabalho evidências de que professoras/es também possuem um repertório de experiências pessoais com conotação violenta, tanto entre colegas quanto institucionalmente. Em nossa compreensão, essa realidade favorece a ativação de raciocínios ampliados sobre a

reprodução das violências, que vão para além do território da sala de aula. Um bom exemplo disso é o relato da professora Orquídea:

[...] sou parda, filha de homem negro com mulher branca, e na minha família as pessoas têm sardas, e eu tenho bastante no meu rosto. Um aluno de uma determinada escola, onde ministro aulas de Inglês, me pôs o apelido de galinha pintadinha, macaca pintada etc. Levei o caso pra coordenadora e *tbm* pra direção, nada foi feito, e o que eu ouvi da diretora [foi] que ainda bem que eu estava sendo comparada a galinha pintadinha pois as crianças gostam, e está em evidência na mídia e em decoração de aniversário. [...] Me senti desvalorizada, chorei muito, mas graças a Deus sobrevivi e com certeza mais forte e preparada e tenha certeza que na próxima eu já sei como me defender buscando a justiça dos homens, porque a de Deus ele já fez!

Clúcia, outra professora, compartilhou o seguinte:

No magistério, um grupo de meninas de outra sala procuravam de todas as maneiras me humilhar com palavras negativas, agressão verbal e até física. A princípio foi um choque porque não eram garotas do meu convívio e não entendia o motivo de tudo aquilo, até hoje não sei bem ao certo, só sei que eu as incomodava demais [...].

Essa discussão indica que é indispensável um redirecionamento de olhar, que não seja meramente a aquisição de conhecimentos necessários ao enfrentamento de qualquer tipo de violência escolar, mas que sirva, principalmente, para ancorar nossas ideias no entendimento de que as violências são processos multifacetados e sociais, os quais provocam efeitos diversos e que precisam ser compreendidos a partir da realidade daquele território.

As informações colhidas a partir da realização das entrevistas expressaram as condições perceptivas das/os professoras/es ao identificarem a prática do *bullying* operando perante as diferenças de raça/etnia, classe e orientação sexual. Isso foi notado considerando, sobretudo, as respostas afirmativas à pergunta 1 da entrevista: “Em sua concepção, há alguma relação entre o *bullying* escolar e as categorias Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais? Se sim, justifique!” Como exemplo, seguem trechos dos relatos de algumas/ns professoras/es:

No final do ano passado eu estive presente numa situação em que dois alunos chegaram a brigar, a se estapear por conta de *bullying*. Um aluno já estava cansado de os colegas o apelidarem de “da roça” por ele ser negro e pobre (PETÚNIA).
[...] a aluna queria até sair da escola, porque ela sofria *bullying* por causa da cor da pele e por causa do cabelo, por ser crespo [...] (ALPÍNIA).
[...] me marcou e que marca até hoje que eu nunca esqueci, isso faz 20 anos que eu fui estagiar na sala de uma professora e essa professora como um docente ali em frente à sua sala. Ela tinha um certo preconceito para com os alunos negros e aí, quando esse aluno por qualquer situação ela pegava esse aluno negro colocava atrás da porta da sala e ficava pressionando a porta contra a parede com a criança atrás da porta e falando “negro não é gente, negro não presta”. Isso faz 20 anos mas me marca e me marcou até hoje que não consigo esquecer (AZALEIA).

Lembro quando tive que encaminhar um aluno [para] a direção quando se recusou [a] fazer dupla com um colega e começou a ofender a família do garoto acusando que o pai do aluno era um “ladroão”, a discussão ficou mais pesada quando o aluno insistiu em chamar o outro de “viadinho” (AGAPANTO).

Na sala de aula uma aluna de cor negra tinha dificuldade de participar em equipes, ninguém colocava ela nos grupos e sempre falava que preferia fazer sozinha (ORQUÍDEA).

Uma atitude que me marcou muito foi presenciar uma aluna sendo agredida com palavras discriminatórias por ser descrita por parte do aluno agressor como sendo uma pessoa “negra, pobre, pertencente ao candomblé e ter vindo do distrito da Salomeia” (CALIANDRA).

Essa composição de narrativas ilustra as “n” faces da violência no espaço escolar, tanto do racismo praticado por pares quanto por uma professora, assim como a intolerância religiosa e a inferiorização devido ao pertencimento a uma determinada classe social ou a uma orientação sexual. Os discursos fazem aliança entre as categorias de raça/etnia, sexualidades, classe e a prática cotidiana das/os profissionais, entretanto, não são diretamente nomeadas como racismo, homofobia e classismo, por exemplo – o que pode indicar que o *bullying* segue sendo um termo “guarda-chuva”, que retrata múltiplas expressões da violência, sem que necessariamente haja compromisso por parte de quem o utiliza para problematizá-lo a ponto de compreender com mais cautela os aspectos motivadores envolvidos nessa prática. Por esse ângulo, também foi possível perceber narrativas que, apesar de não estarem localizadas nas diferenças raciais, étnicas, de orientação sexual e classe, implicitamente, guardam relação com estas ou outras diferenças:

Com relação à questão da história, são muitas relacionadas ao *bullying*, mas uma questão que me marcou muito é uma questão de uma aluna que ela era gaga e aí esses alunos era o tempo todo chamando de gaga chamando de gaga (ONZE-HORAS).

Uma jovem teve uma foto íntima divulgada pelo colega, e essa foto atingiu 60% da escola. Essa jovem ficou tão arrasada que já se passaram 3 anos e ela ainda não superou esse constrangimento. Antes desse episódio, era uma jovem alegre, comunicativa, depois se tornou calada, triste! (LANTANA).

Houve um dia que um aluno com excesso de peso rasgou a mochila, quase na saída da aula, isto foi motivo para todos rir e dizerem: “Cameu demais, olha aí” (IPÊ).

Ela morava na zona rural, não tinha amizade com ninguém aqui no distrito e o tempo foi passando e essa menina tímida, tímida no cantinho dela lá, que até o cabelo jogava bem em cima do rosto, acho que para as pessoas nem olharem no rosto dela. Aí, eu um dia conversando com ela chamei essa menina para conversar. Chamei, conversamos, e ela. Ela. disse que tinha vergonha porque o pai batia na mãe e aí ela achava que as colegas sabiam e as colegas ficavam olhando para ela diferente [...] (BEGÔNIA).

[...] há muitos anos atrás... já trabalhei em uma determinada escola, onde classificavam os alunos... tipo, lado A os que tinham uma aprendizagem significativa... lado B, os demais que não dominavam todos os conteúdos programáticos (BROMÉLIA).

[...] eu já trabalhei em outro estado, em periferia, onde os alunos eram muito violentos porque eles traziam a violência de casa, da rua, da vida. Eram meninos com 9 anos, já eram largados, viviam na rua, né, vendo a mãe se prostituindo (LÍRIO).

Cabe mencionar que os exemplos foram compartilhados como uma cena marcante e pontual, como se retratassem apenas aquela realidade específica, não percebida como parte de um conjunto de tantas outras dinâmicas sociais que desenham a complexidade da violência. A gordofobia (preconceito contra pessoas gordas), por exemplo, apareceu como uma realidade experienciada tanto por um professor quanto por alunas/os, sendo, assim, a prova de que os fenômenos têm historicidade e podem perdurar por gerações – o que torna necessário refletir culturalmente sobre eles.

O silêncio da jovem que teve uma foto íntima divulgada pode ser compreendido como ferramenta reativa frente a uma agressão que não é virtual, e, sim, de gênero; logo, é cabível nos perguntarmos: se fosse um garoto, a repercussão seria a mesma? Ou melhor, quem tem mais chances de ser objetificada/o, moralmente qualificada/o nesse contexto? Não muito distante dessa discussão, um dos relatos retrata a violência sofrida pela mãe de uma aluna, que, no tom da entrevista, aparece muito mais como um fator externo à vida estudantil – que acaba prejudicando o rendimento da aluna – do que como um dado social a ser pensado também no espaço escolar. Essa complexidade vai ao encontro dos números divulgados pelo Atlas da Violência 2019, que aponta o seguinte: “houve um crescimento dos homicídios femininos no Brasil em 2017, com cerca de 13 assassinatos por dia. Ao todo, 4.936 mulheres foram mortas, o maior número registrado desde 2007” (CERQUEIRA et al., 2019, p. 35).

Por último (em referência ao último relato), é indispensável reconhecer que tendemos a associar criminalidade à periferia (sem deixar de fora a questão racial), sem apresentar disponibilidade para compreender o porquê de isso acontecer. Cabe acrescentar, contudo, que essa postura reforça estereótipos que, além de reproduzidos nos espaços escolares, também fazer parte de propostas de trabalho e debate vinculados com a desconstrução de imaginários discriminatórios. Afinal, partindo da realidade que se assenta em nosso país, segundo o mesmo Atlas da Violência (2019), em 2017, 75,5% das vítimas de homicídio foram indivíduos negros, complexidade que dá a ideia de que, em “termos de vulnerabilidade à violência, é como se os negros e os não negros vivessem em países completamente distintos” (CERQUEIRA et al., 2019, p. 50). Dentro da lógica de pensamento da professora autora do último relato, é necessário enfatizarmos a relação entre o local de moradia e a cor da pele de pessoas ali habitantes posto que “a cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza. A periferia e a favela como locais de moradia são suficientes para que o extermínio seja decretado” (GOMES; LABORNE; 2018, p. 4). Estas autoras ainda sustentam que o “extermínio da juventude negra está envolto em uma causa perversa que permeia todas as outras aqui

discutidas, a saber, o racismo que persiste em nossa sociedade desde os tempos coloniais” (GOMES; LABORNE, 2018, p. 12).

Esses episódios enunciados pelas/os professoras/es reforçam o pensamento de Fernando Seffner (2011), que argumenta que são muitas as características pessoais que podem servir de elemento para construção de estigmas geradores de violência estrutural na escola (na visão do autor, essa violência é atualmente conhecida, em geral, como *bullying*). Ele aproveita para elencar quais seriam essas características pessoais: “cor da pele, pertencimento religioso, identidade de gênero, orientação sexual, região de moradia ou de origem, deficiência física, geração, obesidade, classe social, modelo de arranjo familiar, beleza, etc.” (SEFFNER, 2011, p. 571). Essas *diferenças* e as violências a elas associadas denunciam o que indica Vera Maria Ferrão Candau:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, 2011, p. 241).

Olhando os trechos das falas por essa lente, podemos declarar que, além do pertencimento étnico-racial, de gênero, classe e orientação sexual, as/os alunas/os de que o fluxo da fala não segue o da maioria (mas que gaguejam), possuidoras/es de pesos corporais que não sejam os atribuídos à magreza, que tenham suas capacidades físicas, cognitivas e psíquicas em desacordo com a ideia vigente de normalidade etc. estarão mais propensas/os a serem vítimas da prática do *bullying*. Logo, esses relatos carregam em si as potências das realidades experienciadas pelas/os professoras/es, não como contextos a serem estimulados e/ou nutridos, mas, sim, como pontos frutíferos para uma abordagem mais ampliada e mais crítica no que se refere a situações difíceis que surgem na escola, sobretudo, para contribuir para o desmantelamento dos mecanismos de exclusão, preconceito e discriminação. Nesse sentido, os processos de exclusão vivenciados por determinados grupos de alunas/os falam diretamente sobre as/os profissionais que compartilham da vida com elas/os, de modo que a forma como cada profissional enxerga (ou não) as diferenças que a/o compõem fortalecerá ou enfraquecerá as subalternizações pelas quais as/os estudantes passam.

Até aqui, partimos do pressuposto de que o silêncio por parte da escola diante dos sofrimentos oriundos de práticas racistas, sexistas, LGBTfóbicas, gordofóbicas etc. é uma potente ferramenta corretiva, higienista e que sublinha essas violências. Um nítido gesto, portanto, de reprodução das opressões. Ademais, consiste num reforço às responsabilidades de

toda a comunidade escolar na construção de alternativas de enfrentamento a processos de violência. Sendo assim, como não ser uma/um professora/or que reproduz opressão?

Com a afirmação da escola como território de reprodução de relações sociais desiguais, não queremos elaborar argumentos denunciativos, mas, sim, encaminhar nossas ideias para pensar, quer seja como telespectadoras/es das práticas de *bullying* na escola, quer seja como protagonistas-vítimas desse processo, uma vez que professoras/es conduziram as violências sofridas e/ou testemunhadas de algum modo, desenvolvendo outros possíveis ou criando linhas de fuga, por exemplo. À vista disso, mesmo que os caminhos forjados pelas/os profissionais na condução das violências sofridas não tenham sido uma questão objetiva da entrevista, eles apareceram como uma possibilidade de contar uma história, referente ao *bullying*, que tenha sido vivenciada ou sobre a qual tenham tomado conhecimento. A professora Clúcia, por exemplo, ao fazer referência ao tempo do magistério, lembrou episódios de humilhação com “palavras negativas, agressão verbal e até física” e complementou:

Só sei que foi uma fase difícil, mas depois comecei a não dar importância, sempre soube me posicionar em relação a mim mesma e saber do meu valor. Nunca [me] medi pelas opiniões dos outros ao meu respeito (CLÚCIA).

O relato da professora dá indícios de uma autoestima consolidada no senso de valor próprio, o que de nenhum modo despersonaliza a experiência como se fosse um caminho magicamente encontrado, de forma individual e fácil. Não deixa de ser, no entanto, uma brecha para pensarmos as contribuições de uma sala de aula, onde alunas/os, a partir de quem são, veem a si mesmas/os como legítimas partes do mosaico que é a sociedade. Um mosaico que não precisa ter sempre a mesma cor nem a mesma forma.

Ao longo da dissertação, utilizamos recursos materiais para compor a poesia das nossas palavras, falamos sobre barro como elemento de partida e de “Floresta Azul” como território de pesquisa-intervenção. Agora, pensaremos para além das árvores. Para tanto, lançamos mão da noção de rizoma, sustentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari, que sugerem desestabilizar a fixação, a universalidade, a verticalização, tanto dos saberes quanto das relações. Para Deleuze e Guattari (1995, p. 17), “todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar”. Se as árvores, por um lado, fixam um ponto, uma ordem; num rizoma, por outro lado, existem linhas, conectadas com múltiplas outras dimensões. Nessas conexões possíveis, além dos

atravessamentos, os rizomas também são constituídos por linhas de fuga, que não são fins em si mesmos, mas meios, caminhos.

Dessa maneira, cabe estabelecermos uma conexão entre a invenção de relações escolares e as pedagogias que reverberem para além das paralisantes violências. Vale destacar que “[...] este inventar não pode ser confundido com pura ficção. O inventar implica maiores responsabilidades na tomada de decisões, o que é muito diferente de seguir um método prescritivo” (SEFFNER, 2003, p. 80).

Para isso, é preciso desaprender-perder-esquecer o dado e o feito, que nos legaram, fazer deles uma coisa nenhuma ou nenhum-dado, nenhum-feito. É preciso desaprender o aprendido para poder ser partícipe das forças de transformação, transfiguração, transmutação e criação da Educação. Ser educador não é só acumular, guardar, conservar, usar, mas ainda abandonar, largar, gastar e, neste gasto, readquirir, retomar, para poder se revitalizar (CORAZZA, 2009, p. 13).

À vista disso, a ideia não é a de reprodução de caminhos anteriormente traçados, não se trata de decalcar os passos já dados – ainda que estes possam dar sustentação aos futuros –, trata-se de cri-ação, um exercício de criatividade que forja ações abertas à experimentação, gerando, a partir disso, multiplicidades, de formas de pensar, de existir, de agir e de lidar com as variadas configurações de ser aluna e aluno, professora e professor – agora, compreendendo, devido à consciência crítica, que são *habitantes da diferença*.

6 ENTRE A ORDEM E O PROGRESSO: OS RABISCOS DA DIFERENÇA

Os relatos colhidos a partir das entrevistas realizadas denotaram majoritariamente concepções do *bullying* como uma prática indubitavelmente presente no ambiente escolar e diretamente conectada às relações étnico-raciais, de gênero e de sexualidades, além de outras não pontuadas previamente na entrevista, mas que o cotidiano escolar e as memórias das/os profissionais deram conta de registrar.

Diante da complexidade das violências na escola, optei por utilizar o termo *bullying*, visto que esta é uma expressão empregada discursivamente nos espaços escolares. Tendo sua origem associada aos estudos do professor Dan Olweus realizados na Universidade de Bergen – Noruega (1978 a 1993) (QUINTANILHA, 2011) o *bullying* é objeto de atenção de pesquisas ao redor do mundo, e ainda que possa existir variações nas noções acerca da sua origem e conceito, tem sido compreendido como “todas as atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor, angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder” (LOPES NETO, 2005, p. 165).

De modo geral e ampliado quando falamos de *bullying* estamos falando de preconceito, discriminação e violência que podem ocorrer nas relações entre as pessoas, tanto dentro como fora dos muros escolares, produzidos por marcadores de classe, de raça/cor, de sexo, de gênero, de geração, de território, enfim, por estéticas que não coincidem com os modelos normativos centrados na imagem de homem, branco, burguês, heterossexual, macho e viril, que na maioria das vezes não reconhece as mulheres e nem os dissidentes LGBTQIA+ como sujeitos de desejo e de direitos, reificando e reproduzindo dentro das escolas as mesmas formas de exclusão que essas pessoas vivem em outros espaços sociais (PERES; SOUZA, 2020, p. 240).

Ainda que se possa falar sobre o *bullying* lesbo/homo/transfóbico (ABGLT, 2016), interessa-nos compreendê-lo como um fenômeno que emerge a partir do cotidiano das/os sujeitas/os, para além de uma simples referência à relações entre pares. Além disso, acreditamos que a familiaridade das/os professoras/es com a expressão *bullying* pode favorecer a problematização deste como prática que não parte simplesmente de uma neutralidade, na qual as atitudes tomadas por agressores não apresentam motivações específicas e guardam conexões com atributos pessoais. Consideramos ainda que, em casos isolados, as motivações sejam de outra ordem e que, de modo geral, as experiências de *bullying* estão conectadas com a cor de pele, a classe, as sexualidades e as expressões de gênero das/os alunas/os – motivo pelo qual esses elementos foram o ponto central na formulação das perguntas que compuseram as entrevistas.

Proponho, então, como um posicionamento crítico, pensar o *bullying* e seu funcionamento naquele ambiente escolar específico, naquela territorialidade, a partir da forma como ele acontece e como é sentido pelas pessoas que por ele são impactadas – professoras e professores. Afinal, as experiências não são universais. Logo, essa falta de universalidade torna as cenas escolares instrumentos empíricos de compreensão de como se dão as relações e de quais fatores colaboram para o desenvolvimento e para a perpetuação do *bullying*.

Comumente, no discurso das/os profissionais entrevistadas/os, a prática do *bullying* aparece como a não aceitação do outro. Um exemplo está na seguinte fala de Clúcia: “[...] a não aceitação do outro como um ser diferente, que tem suas particularidades, muitos não sabem lidar com isso e acabam por afetar negativamente o outro” – atitudes que culminam em práticas de discriminação e preconceito no espaço escolar. Ainda nessa direção, o professor Agapanto sustenta que “Todo *bullying* dentro da escola parte de uma condição particular do aluno e do conflito que essa diferença cria entre os demais”. E tais diferenças aparecem nas questões de raça/etnia, gênero, sexualidades e classe, como justifica a professora Petúnia:

Eu acredito sim que existe uma relação entre o *bullying* e, principalmente, as relações étnico-sociais e as relações sexuais. A gente vê atualmente muitos alunos taxando os outros de “viadinho”, de “neguinho”, “da roça”, são situações em que o *bullying* está muito presente.

Em algumas narrativas, a diferença foi apresentada como um elemento que parece contribuir para o desenvolvimento de momentos conflituosos entre estudantes, o que abre brecha para questionarmos o seguinte: se a diferença não existisse, haveria, então, um clima de maior tranquilidade nas relações escolares?

Assim, se a diferença é configurada como um terreno fértil para situações de conflito, o mote “somos todos iguais” parece estar pautando, como de costume, as relações interpessoais no espaço escolar. A busca pela máxima igualdade “perante a lei” costura o tecido social, como um ideal sempre a ser seguido e cumprido institucionalmente, e, supostamente, dá aos espaços públicos e privados o carimbo de democráticos, nem que seja verbalmente.

A fim de evitar leituras superficiais acerca das questões apresentadas, os discursos e as práticas que tendem à homogeneização merecem ser problematizadas, pois gestam a negação do que se apresenta como diferente, isto é, do que não é igual. Nesse sentido, a/o sujeita/o da diferença aqui é aquela/e que, nas dimensões de raça/etnia, identidade sexual, gênero e classe, é e esboça formas de estar no mundo divergentes do que se convencionou como “normal”, como “natural” – o homem cisgênero, heterossexual, branco, cristão –. Por isso, cientes do perigo de

um esboço superficial, que esteja a serviço das normas, recuperamos as ideias de Guacira Lopes Louro:

Quanto à diferença, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido ou só pode se constituir em uma relação. A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência (LOURO, 2008, p. 22).

Nessa compreensão, palavras e experiências orientadas pelo regime da homogeneização são aquelas que desenvolvem condições para que a/o diferente corporifique a face da norma, automaticamente fabricando a diferença. Logo, encará-la como elemento que, embora não preexistia (LOURO, 2008), passe por atribuições, não é um exercício de criticidade facilmente encontrado. As percepções oriundas do contato com professoras/es dão pistas de que a diferença é concebida como característica portada por algumas/uns. Assim, metaforicamente falando, para aquele espaço, bom mesmo seria suavizar as asperezas (diferenças) que eventualmente ousam retirar o efeito liso das paredes escolares; a expectativa é que estas sejam e estejam sem rabiscos.

Dando seguimento às nossas elaborações, há uma voz coletiva que ecoa nos livros didáticos e nos discursos cotidianos: “todo mundo é igual”, um chamamento a suavizar as diferenças. Entretanto, no dia a dia, a multiplicidade de formas de ser e vivenciar os gêneros e as sexualidades embaralha as fronteiras da igualdade, da coerência, da ordem. Ali (na escola), há uma matemática não numérica que é a seguinte: “Se há Ordem, há Progresso”, condicionalidade que não pode sofrer ameaças, pois sugere ter relação com a boa aprendizagem.

Sob o argumento de que a ênfase da escolarização é essencialmente a aprendizagem e os desempenhos das/os estudantes – e não questões relativas ao debate social, cultural e histórico –, muitas/os profissionais poderão não se aliar aos convites à reflexão realizados neste trabalho. Porém, dada a complexidade da violência como um fenômeno social, as suas reverberações atingem todas as partes (se acontece fora da escola, incide dentro dela e vice-versa), como exemplifica a narrativa de uma professora que, ao relatar uma situação de *bullying*, fez referência ao caso de uma aluna que vivia sob a realidade da violência doméstica perpetrada pelo pai e sofrida pela mãe. Na análise da professora, isso impactava na vida escolar da criança:

Então, ela chegava se sentindo rejeitada, num é? E isso afeta a aprendizagem, afeta o relacionamento dela com as colegas. É difícil, num é? Mas esse é um caso que é muito comum [...] (BEGÔNIA).

Outra professora, ao compartilhar uma experiência, relatou a consequência de uma postura de discriminação racial, de classe e de intolerância religiosa:

Em decorrência dessa violência, a aluna vítima de *bullying* não queria frequentar mais a escola. Por esse motivo, a família precisou intervir na situação juntamente com a direção escolar (CALIANDRA).

Essa problematização pode ser ampliada pelas ideias de Avtar Brah, em seu artigo intitulado *Diversidade, diferença, diferenciação*, em que ela sublinha que “[...] é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política” (BRAH, 2006, p. 374). Ou seja, as ressonâncias das questões de raça/etnia, classe, gênero e sexualidades contornam não apenas as relações interpessoais protagonizadas na escola, como também o nível da relação entre as/os estudantes e os conhecimentos historicamente produzidos.

Com base nos argumentos até aqui desenvolvidos, à luz das entrevistas realizadas, todas as vezes que a noção de diferença apareceu foi para fazer referência à relação interpessoal entre as/os próprias/os alunas/os, culminando em narrativas ilustrativas de situações reais vivenciadas pelas/os profissionais. Entretanto, é relevante amplificarmos nosso raciocínio, superando o esboço da diferença como elemento acessório, e nos interrogarmos sobre de que modo ela é produzida, ou seja: quais recursos didático-pedagógicos, discursivos, relacionais e institucionais o ambiente escolar utiliza para isso, sem negá-la, e para reconhecê-la como contextualmente inserida na lógica “ordem e progresso”?

Nas elaborações teóricas de Avtar Brah, é possível encontrar algumas pistas. Ao refletir sobre o conceito de diferença, a autora faz referência às múltiplas formas como os discursos das diferenças são constituídos, dando relevo ao caráter relacional delas – e não ao de essencialização –, pois nem sempre elas serão “um marcador de hierarquia e opressão” (BRAH, 2006, p. 374). Em outras palavras, existem outras maneiras de experimentar as diferenças, em fronteiras que não sejam fixas, sem a equivalência do negativo, de outros modos que não sejam simplesmente contrastando as normas. Afinal, utilizar da norma como referência de reflexão fortalece práticas disciplinares e relações verticalizadas, que apagam a riqueza e a potência da diferença, tornando o espaço escolar não democrático, não plural, desigual.

A consolidação do padrão e seu processo de resistência às práticas progressistas não estão dissociados do conservadorismo vigente do Brasil. Nesse sentido, Suely Rolnik (2003, p. 6), ao pensar sobre a força do conservadorismo, argumenta que “é o mundo do consenso: mundo fusional sem alteridade, sem resistência, sem criação – em suma, sem vida”. A autora sustenta

ainda que é essa a política do desejo que está na base de qualquer fundamentalismo, uma lógica de resistência reativa hegemônica, que contribui para que a violência seja reduzida à sua versão negativa. Essa perspectiva de violência, em nossos escritos, está associada aos necessários tensionamentos pelos quais o currículo escolar e as pedagogias precisam passar, fissuras que podem abrir brechas a possibilidades de atuação mais justas e democráticas.

Assim, almejando encontrar um modo de refletir e ensaiar uma rasura na homogeneização, recorreremos às ideias de Diana Torres (2017, p. 22):

La coherencia y el deseo de tenerla es una de las trampas más efectivas en las que el enemigo nos fuerza a caer, entre otras cosas para mantenernos entretenidxs en cacerías de brujas internas y generar fracturas insalvables entre nosotrxs. Yo digo que ya basta¹¹.

De algum modo, a ideia preconizada pela autora nos ajuda a pensar em alguns sentidos pelos quais a busca pela *coerência*, aqui utilizada como sinônimo de *ordem*, continua uma prática vigente nas relações de Ensino e parece mais sedutora e confortável para o contexto escolar. Desta maneira, as abordagens didático-pedagógicas críticas, problematizadoras, são tendenciosamente não assumidas, não necessariamente por ocuparem o lugar da “polêmica”, mas porque representariam um movimento de ocupar o lugar do “diferente”, de questionar concepções de aprendizagem tradicionais, aquelas que já se sabem fazer. Contudo, em nossa compreensão, manter intocável um modo pronto de fazer educação é também sustentar a imagem de alunas/os idealizadas/os, dentro das convenções morais, das representações identitárias conservadoras já instituídas.

Supomos, assim, que a representação de masculinidade e feminilidade comumente presente no imaginário das/os professoras/es é o que vigora em nossa sociedade – a identidade de cada pessoa deve seguir compulsoriamente o caminho apontado pelo corpo, ou seja, se há vagina, é mulher e deseja homens; se há pênis, recebe o título de homem e é conveniente que deseje mulheres. Sujeitas/os que provoquem alguma rasura nessa “coerência” ocupariam o lugar, na sala de aula e na sociedade, de ininteligíveis, posto que “Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (BUTLER, 2003, p. 38). No entanto, a contemporaneidade tem exigido da escola – como espaço institucional – uma revisão das

¹¹ “Uma amiga minha traduziu: A coerência e o desejo de tê-la é uma das armadilhas mais efetivas em que o inimigo nos força a cair, entre outras coisas para nos manter entretidxs em caçadas de bruxas internas e gerar fracturas incuráveis entre a gente. Eu digo que basta” (TORRES, 2017, p. 22, tradução nossa).

verdades instituídas, dos valores que “esqueletam” sua pedagogia, das imagens mentais que mantêm no que se refere a ser homem e mulher.

Simone de Beauvoir (1967, p. 9), em seu livro *O Segundo Sexo*, ecoou “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, dando a ideia de que a construção identitária de ser mulher não é nem fruto nem destino do aparelho biológico, mas, sim, uma construção. Dá-se culturalmente. É mais uma provocação à ideia de estabilidade, debate que até aqui vimos desenvolvendo. Essa marcação, do gênero com uma categoria a ser pensada tanto na subjetividade das/os próprias/os professoras/es quanto nas perguntas relativas ao espaço escolar, foi pensada para promover leituras menos essencializadas e reducionistas sobre as identidades.

Incorporamos a esse raciocínio o entendimento de que a noção de homem também opera culturalmente, ou seja, de diversos modos, institucionais e discursivos, a materialização da masculinidade e da feminilidade é levada adiante. Como não nos lembrarmos das músicas que escutamos? Como nos esquecermos de como são retratadas/os meninas e meninos nos livros de histórias infantis? Do que brincam? O que vestem? Esses são recursos pedagógicos, transmitem imagens, criam realidades. Beauvoir (1967, p. 9) sustenta que “é através dos olhos, das mãos e não das partes sexuais...” que meninos e meninas apreendem o universo. A constituição de um indivíduo em Outro se dá com processos de troca e interação, brecha para pensarmos que os processos relacionais, as aproximações e as distâncias entre alunas/os e professoras/es forjam as diferenças no espaço educacional e também constituem uma pedagogia.

Nas entrevistas, diante da pergunta “O que você entende pela expressão Gênero?”, a professora Lírio afirmou: “sexo masculino, sexo feminino, é isso que eu entendo por gênero”, ao passo que a professora Petúnia o concebe como “[...] uma construção sociocultural sobre o que se entende de masculinidade e feminilidade”. Essas respostas colaboram para a problematização da maneira como os conhecimentos transitam entre as diversas mentalidades e também sobre como são reproduzidos nas discussões contemporâneas. Foi possível perceber que algumas respostas foram reproduções de conhecimentos gerais, compartilhados socialmente, sobre o assunto – gênero como construção sociocultural. Aqui é possível pensar que a ideia de construção sugeriria determinismo, cabendo interrogar: a incidência de uma intervenção cultural nos diversos corpos, então, seria um caminho fixo e um definidor identitário? Os corpos não estariam sendo objeto das inscrições culturais? O que o discurso hegemônico diria sobre os corpos que não estivessem sobre a rubrica do normal?

Esse debate favorece pensarmos gênero como mera produção cultural, o que também pode produzir leituras essencialistas, consolidando formas rígidas de vivenciar corporalidades e subjetividades, ávidas pelo carimbo cultural que as legitimará. Ainda respondendo à pergunta

anteriormente mencionada, o professor Cróton explica que gênero é a “classificação de algo”. Sua resposta mostra o quão necessários são os diálogos a serem construídos tanto no chão da escola quanto na malha social, pois, como já sublinhamos, processos classificatórios são sempre sedutores, parecem trazer ordem, embora, na verdade, reduzam e se valham das proibições.

Então, “que *performance* obrigará a reconsiderar o *lugar* e a estabilidade do masculino e do feminino?” (BUTLER, 2003, p. 198, grifos da autora). Sob o estímulo da palavra *performance*, agora no sentido de um ensaio, na busca por um palco-terreno que proporcione leituras mais críticas e emancipatórias, resgatamos mais uma vez a narrativa do professor Cróton, que apontou um caminho ao referir-se a Gênero. Ele disse: “na matemática, usaria conjunto”. Se as discussões apontam que o gênero é sexualizado e o sexo, generificado, é necessário criar rotas em conjunto, que colaborem para o entendimento de que o modo como as diferenças são lidas não se dão fora das relações de poder, as quais estruturam discursos e práticas sociais e institucionais. Apropriar-se desse entendimento é um exercício político que a escola está constantemente convocada a fazer, dada a dinâmica de produzir-reproduzir relações, as quais nem sempre mantêm aliança com perspectivas inclusivas, acolhedoras de expressões de vida em dissidência à ordem, à coerência. Assim, como bem apontam Wiliam Siqueira Peres e Leonardo Lemos de Souza (2020, p. 255):

Uma escola verdadeiramente democrática deveria então apropriar-se da ideia de conhecimento (de si mesmo e do mundo) como um inventar constante, onde as diferenças negociam, dialogam, confrontam-se para compartilhar sentidos e significados de uma ética e estética em que o outro/diferente é possível e não excluído.

Sendo assim, é relevante que as análises sobre o espaço escolar e suas particularidades sejam ampliadas, conjunturais, ultrapassem os muros e possam problematizar concepções fixas e individualizantes sobre alunas e alunos e seus modos de ser e ocupar aquele ambiente, afinal, não se constroem conhecimentos nem relações dissociadas das dimensões históricas, culturais e políticas de cada tempo-espaço. Por fim, o tempo traz demandas nem sempre confortáveis, mas bonitas, que aperfeiçoam, atualizam olhares e práticas.

7 PENSANDO A VIOLÊNCIA A PARTIR DE FRONTEIRAS: EM DIREÇÃO À CONSTRUÇÃO DE OUTROS POSSÍVEIS

“[...] E ele começou a sambar, e os meninos começaram a empurrar, empurrar de uma certa forma violenta”. Essa é uma parte da narrativa da professora Lírio, quando esta atendeu ao pedido de compartilhar alguma experiência – envolvendo a temática *bullying* – que tenha sido vivenciada ou que de tenha tomado conhecimento. O relato faz referência a uma situação vivenciada por ela nos anos 2000, quando, num contexto de inauguração de uma escola, ensaiava com alunas/os a música de Gonzaguinha: “viver e não ter a vergonha de ser feliz...”. Na cena, um aluno homossexual (como descrito pela professora) teve seu samba censurado por outros colegas, culminando em violência; o que ali estava em jogo era um modo peculiar de dançar, pois “aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam ‘marcados’ como figuras que se desviam do esperado...” (LOURO, 2019, p. 32). Para além disso, esse cenário pode ser compreendido como uma operação de diferenciação, em que, de um lado, estão modos aceitáveis de ser homem e, de outro, modos condenáveis, submetendo algumas/uns a empurrões que as/os direcionam à margem do cenário escolar e social, como se o terreno no qual é digno estar fosse qualquer outro, exceto aquele. Um mecanismo de produção da diferença.

Compreendemos que atitudes e palavras proferidas no espaço escolar fazem parte de uma imensa e complexa rede de significados, os quais contribuem para reforçar os limites das fronteiras identitárias (de gênero e de sexualidades) que não podem ser transgredidas em vista da manutenção das formas “autênticas” de ser homem e de ser mulher. Ao tempo que são corretivos, os comportamentos violentos também demarcam a construção de alunas/os alinhadas/os às expectativas sociais – que guardam identidades coerentes com as características biológicas de cada pessoa. “Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos ‘humano’, o inumano [...]” (BUTLER, 2019, p. 205). Nessa direção, faz-se necessário pensar que não é simplesmente a fuga da norma, do que é constituído como padrão; são também sujeitas/os com identidades rubricadas como da estranheza, portanto da diferença. Em razão disso, e a partir das experiências vividas no espaço intraescolar, alunas/os estão vulneráveis a construir suas trajetórias estudantis como estrangeiras/os, como seres para quem a escola seria um terreno sob o signo de *abjeto*, que “designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito” (BUTLER, 2019, p. 197).

Em se habitando estas zonas, não gozando do status de sujeito, muitas vezes as reações da homofobia se expressam nos atos de eliminação: atea-se fogo, corta-se, perfura-se, apedreja-se mata-se. Suplício e exposição deste abjeto como objeto que explicita a punição àquelas e aqueles que cruzam as fronteiras da norma (POCAHY, 2006, p. 67)

Como corpos e subjetividades dissidentes dos padrões binários (homem x mulher) vigentes na sociedade, as/os estudantes são concebidas/os com estranheza, pois, em algum grau, sustentam, no ambiente escolar, condutas distantes das expectativas adultas ali dominantes. Para colaborar com esse argumento, resgatamos um trabalho de Megg Rayara Gomes de Oliveira, que, ao concentrar sua atenção nos discursos situados no espaço escolar, afirma:

A bicha do tempo presente, adulta e consciente do seu papel social, não veio pronta para o mundo. Assim como eu, vivenciou uma infância, que acredito estava na mira dos discursos normalizadores e normatizadores. Se essa infância além de bicha é preta, os discursos normalizadores e normatizadores são potencializados (OLIVEIRA, 2018, p. 165).

Pela lente interseccional, a pesquisadora localiza na infância processos de normatização que compreendemos, assim como ela, que são concretos no chão da escola, ainda que as/os professoras/es suponham não se ter idade suficiente para “definir” a orientação sexual de quem já subverte as normas de gênero.

Indo ao encontro dessas reflexões, ao tratar a escola como espaço que faz lembrar um espetáculo cujos personagens assumem papéis e roteiros pré-estabelecidos, Marcio Caetano (2005, p. 114) afirma que:

Os alunos e alunas como, um “documento” semi-escrito, mais ainda, não assinado, freqüentam a escola de modo que os/as professores/as possam também como a família, a igreja e a mídia, disciplinar seus corpos e se possível orientar os seus pensamentos. Mas diferente das outras esferas disciplinadoras, a escola possui a legitimidade culta e científica do cargo de professor e a oficialidade burocrática do saber: o diploma.

Como a bicha não veio pronta para o mundo, ela constrói sua trajetória diante do quadro, do lápis, das cores, mas continua tendo de lidar com as borrachas; estas sempre existem. Alunas/os em posição de dissidência saem da infância e adentram a adolescência, mas continuam sob a esfera da disciplina, de olhares adultos, “sábios”, “experientes”, que seguem advertidos de que “o perigo dessa etapa é a existência de conflitos interiores quanto à identidade sexual ou mesmo aqueles originados em etapas anteriores e que não foram satisfatoriamente resolvidos” (CÓRIA-SABINI, 2001, p. 91-92). Essa marcação ancora a adolescência no campo

do corpo em maturação e num psiquismo em processo de desajuste; uma construção social, mas, sobretudo, discursiva de seres de complexidade, o que não é negativo.

No tempo do século XXI bem como nos espaços formais de educação, estariam emergindo outras formas de estar sob o signo da identidade “aluna/o”; diferenças que tensionam a construção das relações no presente e resgatam memórias do que era ser estudante em tempos remotos; lembranças acompanhadas de saudosismo, afinal, não é raro, nos discursos professorais, a afirmação: “na minha época era tudo muito diferente”, como se trazer modos de contato e recursos didático-pedagógicos daquela época trouxesse os mesmos efeitos para a atualidade.

A pauta que agora parece ocupar o campo das queixas escolares é a “juventude de hoje”, encarada como desviante e não especificamente situada no tempo e espaço em que suas vidas acontecem; tanto que as/os alunas/os facilmente são encaminhadas/os (apocalipticamente) aos serviços de psicologia e psicopedagogia, visto que suas condutas precisam ser analisadas, apuradas, dignas de conserto. Cabe acrescentar que essa marcação da juventude da contemporaneidade resulta da associação realizada por uma professora participante da pesquisa, que declarou:

Na minha época praticamente todo mundo recebeu um apelido, mas normalmente encarava [de maneira] normal, não tinha isso de chorar. A gente não ouvia falar nada referente ao tema também. E hoje a questão do *bullying* é gritante na escola, no ambiente escolar, porém, eu observo algumas situações que talvez eu acho assim a juventude frágil, porque qualquer coisa, por qualquer situação não sabe encarar, levar à frente, eu não sei, eu não sei explicar o que é, mas eu vejo dessa forma, que é uma juventude mais frágil, diferente do que seria no passado (AZALEIA).

Seria, então, a escola da contemporaneidade o hábitat de seres alienígenas? A narrativa supracitada reflete uma mudança de rota nas reflexões acerca do *bullying* como um fenômeno inegável no espaço escolar, e esse trecho da entrevista com a professora Azaleia ilustra que os elementos que colaboram para que ele (o *bullying*) ocorra são focos de atenção e, também, que a forma de enfrentamento pode ser uma questão a ser pensada. Por esse ângulo, uma indagação faz-se necessária: o que faz com que as/os alunas/os lidem de maneiras diferentes com as violências?

Ainda que este trabalho não seja necessariamente sobre como alunas/os lidam com as violências, os recursos de enfrentamento e as estratégias de sobrevivências desenvolvidas não são atemporais, são desenhadas com a criatividade e a potência que cada tempo exige. Dito isso, entendemos que não há respostas dadas; há, sim, a construção de saberes a partir do terreno do cotidiano das pessoas, defesa que demarca a nossa não pretensão em enciclopedicamente

trazer respostas, ideias que se encerrem. Neste momento, portanto, nos atemos a considerar o que Bill Green e Chris Bigum (2003, p. 207) sustentam quando dissertam sobre o aparecimento daquilo que chamam de alienígenas.

Tem havido, recentemente, na Austrália e em outros países, uma onda crescente de pânico moral, cujo foco é o suposto desvio da juventude contemporânea – não apenas sua diversidade ou sua diferença, mas, mais radicalmente, sua alteridade, e a ameaça que isso apresenta para o/a observador/a, para o olhar do ego, para o olhar do sujeito, para o eu.

Os autores apostam na formação de um novo tipo de subjetividade humana, em que a mídia e o que advém dela constituem novas relações no processo de escolarização; está emergindo daí uma “subjetividade pós-moderna, compreendendo por isso uma efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano” (GREEN; BIGUM, 2003, p. 208). A relevância da mídia e a cultura da informação, ainda que inegáveis no contexto escolar, exigem constantes revisões, visto que aparecem como elemento vital fora e dentro do cenário educacional. A presença de tecnologias na escola é tensionadora, e percebemos que não é uma presença plenamente aceitável, pois se dá com ressalvas por parte das/os professoras/es, como se representasse o ato de ceder ao desejo das/os estudantes.

Em ambas as escolas que constituem cenário de reflexão desta pesquisa-intervenção, há bibliotecas com computadores, muito mais livros que computadores; recursos disponíveis a professoras/es e alunas/os. Entretanto, problemas na internet e o baixo fluxo de estudantes por ali desenham a dinâmica de funcionamento do espaço: a supervalorização do papel em detrimento das atividades mediadas pela virtualidade. Parece que há uma insegurança rondando a atmosfera do ensino, a de não se conseguir controlar o uso das tecnologias, essas que são discursivamente construídas como distratoras de atenção, que tiram dos rumos da aprendizagem quem deve aprender. Desse modo, o melhor seria manter-se vigilante e priorizar outras ferramentas de pesquisa e de construção dos conhecimentos.

Como seria, no entanto, perturbar a linha que separa as/os estudantes, com suas cognições preparadas para aprender, das tecnologias, como processo que captura atenções?

Se um novo tipo de subjetividade está em curso, enxergamos que a contemporaneidade tem reivindicado outro espaço para as mídias (nas escolas) que não seja o de acessório, de ferramenta; que seja, na verdade, o de *lugares de habitação* de alunas/os, as/os quais, afinal, ao adentrarem os muros da escola, não deixam do lado de fora as repercussões da relação entre mídia e escolarização. Seria a experimentação do rompimento de uma fronteira entre organismo

e máquina, posto que “a máquina não é uma coisa a ser animada, idolatrada e dominada. A máquina coincide conosco, com nossos processos; ela é um aspecto de nossa corporificação” (HARAWAY, 2009, p. 97). Essa compreensão colabora para percebermos que existe um contexto mais amplo, que ultrapassa as bordas do currículo escolar e do enredo da sala de aula; são espaços que alunas/os ocupam, onde constroem suas existências, culturas e possibilidades de vida; contextos que afetam o que acontece dentro da escola, redirecionando o olhar para a colcha de retalhos que é cada pessoa ali, composta por múltiplos textos, formando uma textualidade híbrida. Uma identidade que não se esgota no *status* de humano e que sugere considerar outras marcas de constituição, para além da ideia de coerência, de uniformidade.

Num exercício de nossa capacidade imaginativa, aquelas/es que povoam o território da sala de aula poderiam ser compreendidas/os como uma identidade *ciborgue*, um caminho para pensarmos outras possibilidades de ser a partir da nossa realidade. Nas palavras de Haraway (2009, p. 36), *ciborgue* “é um organismo cibernético, um híbrido de máquina e organismo, uma criatura de realidade social e também uma criatura de ficção”, que funciona como brecha para a construção de outros possíveis que não sejam unicamente alinhados à categoria Sujeita/o. A soberania da qualidade de “sujeitas/os” pressupõe antagonicamente a existência de objetos, tendo como resultados sempre uma relação de oposição sujeito-objeto, natureza/cultura, interioridade/exterioridade para pensar a realidade social e, sobretudo, desenhar o centro para umas/uns e a periferia para outras/os, uma produção de desigualdade. “Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. ‘Quem disse que a gente não pode cair?’” (KRENAK, 2019, p. 29).

Haraway (2009, p. 99) ainda aponta um caminho: “A imagem do *ciborgue* pode sugerir uma forma de saída do labirinto dos dualismos por meio dos quais temos explicado nossos corpos e nossos instrumentos para nós mesmas”. Apropriar-se da figura do *ciborgue*, de algum modo, contribui para repensarmos as dinâmicas de sexualidades, gêneros, classe e relações raciais, além de desestabilizar as rígidas dualidades macho/fêmea, corpo/mente, oportunizando a formação de fluidez nas maneiras de conceber formas maleáveis de ser e estar no mundo, na contramão da naturalização das relações, criando diálogos com o mundo das diferenças.

Percebemos que são cada vez mais necessárias configurações pedagógicas, relacionais e sociais que atualizem os pilares da Educação, esta que a modernidade ainda não deu conta de conectar com as particularidades das condições culturais de seu tempo. Pensar o comportamento das/os estudantes, as questões lidas como problemáticas bem como o processo

de escolarização seria essencializar as demandas que surgem, deixando de fora (dos debates e da escola) as contradições que nosso próprio tempo histórico produz.

[...] este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades. Mudaram também as distâncias, as geografias, as identidades e as diferenças. Mudaram as pedagogias e os modos de ensinar e aprender. Mudaram as estratégias de “colonizar”, de educar e de governar (PARAÍSO, 2012, p. 26).

Se alunas/os estão lidando de um modo mais “frágil” com as situações violentas vivenciadas, significa que houve mudanças nos recursos para lidar com o que surgia, posto que as nossas subjetividades não são (nem estão) apartadas da conjuntura que nos circunda. Como sublinha Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 19), “No fundo, a questão da subjetividade diz respeito, sobretudo, ao cruzamento de fronteiras: entre o humano e o não-humano, entre cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividades” – processo que explicita a hibridez que forma a composição de todas/os nós, questionando a todo tempo, mesmo que não intencionalmente, as ideias fixas, as tentativas de controle, os regimes de verdade. Assim, a título de problematização, essa concepção de modernidade nutrida por algumas pessoas, se bem analisarmos, parte do lugar de quem observa, analisa, de quem tenta entender a razão das situações geradas pelo “outro”, ou seja, de quem parece causar estranheza, automaticamente, ancorando que a/o sujeita/o da fala não precisa redirecionar o olhar para si e questionar-se: E a escola se deixou (e como) afetar pelas mudanças históricas, culturais e sociais existentes?

O conjunto de indagações levantadas ao longo deste trabalho contribui de variadas maneiras para a realidade da escola. Neste capítulo em especial, lançamos ideias sobre quais posturas podemos desenvolver para não projetarmos no quadro (das nossas cabeças) os sintomas de uma sociedade vista como perdida, para entendermos as/os sujeitas/os como matéria constituinte de suas subjetividades e corporalidades, tecnologias, diferenças. E, acima de tudo, para assumirmos, de uma vez por todas, que “Nós somos responsáveis pelas fronteiras; nós somos essas fronteiras” (HARAWAY, 2009, p. 97). Não existe escola do futuro, encarregada de trazer ferramentas louváveis de atuação, se não estivermos dispostas/os a experimentar o tempo-espaço do aqui e agora, com toda potência de inquietação que ele representa. O futuro é hoje!

8 PRODUTO FINAL: PROPOSIÇÕES ESCRITAS A LÁPIS, EM LINHAS, SEM PONTO

Como o objetivo desta pesquisa, desenvolvida em um Mestrado Profissional, além de levantar questionamentos, é fazer uma proposição na área de Ensino, a minha proposta para o produto final é um dispositivo – um Caderno-experimento. Os sentidos e as experiências (*dados-potência*) compartilhadas pelas/os participantes durante as entrevistas serviram de matéria-prima para a consolidação desse material que, de modo algum, poderia estar desconectado da realidade das/os professoras/es. Essa ideia surgiu da compreensão de que, para além de elaborações teóricas necessárias para o entendimento das questões que se apresentam na escola, um material didático pode efetivamente contribuir com a implementação de processos didático-pedagógicos e relacionais que valorizem as diferenças, debate realizado durante toda a Dissertação.

Mediante as orientações individuais, à luz do próprio embasamento teórico do trabalho dissertativo, convidamos as/os professoras/es a romper com a sedimentação de posturas e pedagogias mecânicas, que não oportunizam aventuras, e a andar por mares nunca antes navegados. Assim, o convite é também para experimentar contatos humanos que tensionem pressupostos, articulando outras relações escolares, em que ensinar e aprender sejam entrecruzados, numa composição de fazeres inventivos e coletivos. Nessa direção, reivindicamos outro lugar em termos de contribuição, que não seja uma cartilha a ser seguida dogmaticamente pelas/os profissionais, que seja, sim, um objeto de reflexão, um dispositivo. Não se está buscando algo já dado, pois deseja-se fomentar criação, construção, movimentos que conectem possibilidades.

Em *O que é um dispositivo?*, Deleuze (1996) mencionou dispositivo como um conjunto multilinear composto por linhas de natureza diferente, as quais podem ser quebradas, bifurcadas e sofrer variações. Como, então, produzir um trabalho acadêmico que não esteja comprometido com um modelo a ser seguido dogmaticamente e que funcione como dispositivo composto por linhas que não delimitam nem envolvem sistemas homogêneos, mas, sim, que “seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio...” (DELEUZE, 1996, p. 84)?

Na contramão de apresentar uma resposta objetiva a uma indagação instigadora do próprio processo de produção, destacamos que a criação do caderno-experimento se deu a partir da leitura de cada entrevista, com o olhar filtrado nas potências contidas ali, identificando, assim, *trechos-potência*, ou seja, aqueles pontos da fala em que a denúncia não era central, mas guardava linhas de fuga, experiências e relatos que apontavam outros caminhos possíveis de

vida. Em razão disso, os argumentos trazidos ao longo da Dissertação estiveram comprometidos com o esboço das *diferenças* não como meros fatores desencadeadores das violências presentes na escola, mas como elementos que compõem as multiplicidades de subjetividades. Além do mais, enxergar as diferenças como potências indispensáveis ao enfrentamento de dinâmicas de preconceito e discriminação contribuiu para a fabricação de cenas a partir de trechos que “escapavam” à lógica denunciativa.

As costura dessas cenas são tanto os debates formulados por nós quanto o intuito de contribuir com a experimentação das potências contidas nelas. Saliento, por fim, que este material poderá, sem qualquer rigidez, ser (re)montado, (re)feito, (re)visto dada a sua condição de não normatizar processos e relações. Novas rotas, significados e linguagens podem ser traçadas. Afinal, o ao vivo e a cores da sala de aula nos convida a refletir sobre as estratégias pedagógicas como processos a serem escritos a lápis, sujeitos às necessárias revisões e apagamentos.

Caderno- Experimento

VOLUME 1

DAS DIFERENÇAS, DAS VIDAS E DA
FABRICAÇÃO DE NOVOS SENTIDOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS/PPGER-UFSB

ITABUNA
2021

CRÉDITOS

Dispositivo desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER/UFSB

Idealizado por: Ícaro Berbert Macêdo (orientando) e Rafael Siqueira de Guimarães (orientador)

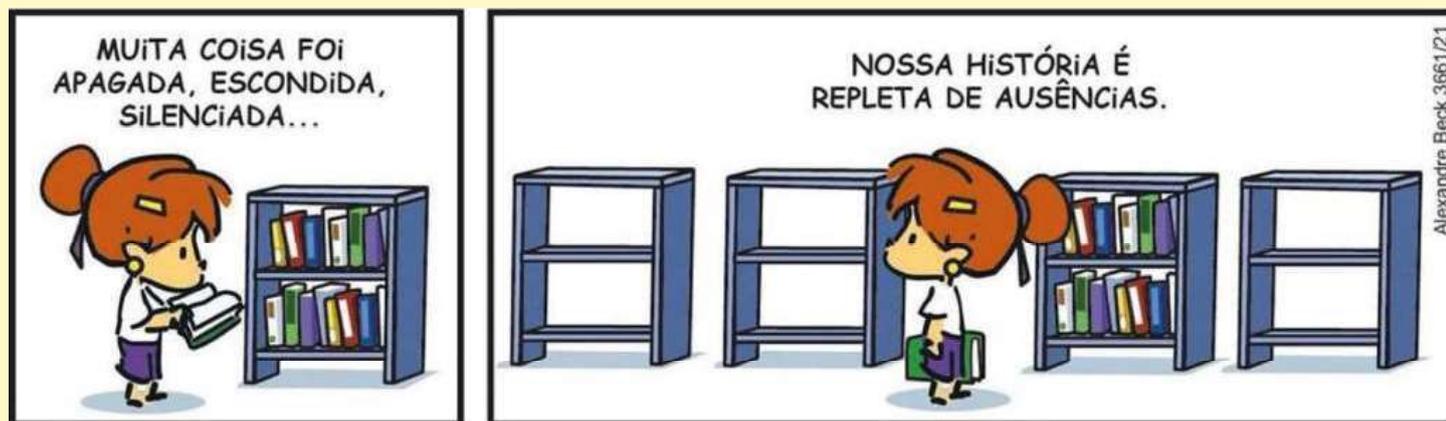
Diagramação: Bruno de Azevedo

Ilustração: Ícaro Menezes

8.1 DISPOSITIVO

Escola como território de superação das contradições históricas

Para começo de conversa:



Fonte: BECK, Alexandre. Número 3661/21.¹²

Aqui a escola é pensada como espaço de (re)construção de conhecimentos. Justo estes que nem sempre reconheceram as ideias, os saberes e os passos de grupos distantes da construção do ideal – homem, branco, europeu –; estes que seguem um modelo que historicamente subalterniza sujeitas e sujeitos com outros modos de ser e outras vivências.

Essa consideração colabora com o argumento de que a ideia de descobrimento, datada em 1500, inaugurou o processo de classificação social em que, de um lado, estavam as pessoas civilizadas e, do outro, seres selvagens, deixando marcas não apenas na história, mas em nossos imaginários e interações sociais.

Porém, compreendendo que, nas entrelinhas da formação do Brasil, sempre houve processos de resistência, protagonizados pelos Povos Originários, que aqui já estavam, enfrentar as lógicas classificatórias é uma articulação necessária posto que elas têm estreita relação com o bullying no espaço escolar.

E uma das ferramentas potentes de enfrentamento é positivar a visão de mundo, a estética e a existência de grupos classificados como inferiores, inventando e fortalecendo, assim, processos de resistência.

¹² Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/4001708129874463>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

A revolta de Tia Anastácia¹³

Tia Anastácia está revoltada
 Tia Anastácia está revoltada
 Tia Anastácia está revoltada
 Hoje eu estive com Tia Anastácia
 Ela me disse que está muito revoltada
 Porque o Sítio do Pica Pau Amarelo
 Está tirando ela como otária
 Ela faz os bolinhos e
 Dona Benta recebe a medalha
 Tia Anastácia está revoltada
 Tia Anastácia está revoltada
 Tia Anastácia está revoltada
 Farinha de trigo tem que ser
 Tia Anastácia

Giovane Sobrevivente/Choque Cultural



Impulsionadas/os pela indignação de Tia Anastácia e atentas/os aos efeitos das múltiplas invisibilizações existentes tanto na história quanto na vida cotidiana, podemos nos ocupar não só com as ausências, não só com as normas, mas, sobretudo, com as diferenças, estas que se apresentam no espaço escolar como elemento em total interação com a prática do bullying. Contrariando tais práticas como uma realidade que nega as diferenças, ensaiamos, neste caderno-experimento, mergulhar nas diferenças como potências e vê-las como caminho para produzir vidas. Partindo desse argumento, interessa-nos construir cenas inspiradas no contexto de trabalho das/os professoras/es, que funcionem como dispositivo para transmitir à comunidade escolar que o território que povoam há vida, há criação.

Essa perspectiva de análise funciona como ferramenta que faz girar as posições do jogo do poder (noções hierarquizantes), semelhante a uma ciranda em que, articuladamente de mãos dadas, se dinamizam posições, todas/os de modos diversos produzem som, com capacidades diferentes, sem a obrigação de afinação vocal e sem a pretensão de uma “verdade” universal sobre a experiência. Assim, podemos pensar a Ciranda como estratégia pedagógica, possibilitando “dar voltas” mesmo que seja parada/o, olhar por outros ângulos, em ritmos diversos, sem a qualificação de certo ou errado. Por isso, neste momento, colocamos nossos pés no chão, como se estivéssemos transformando palavras de um livro em matéria, em conteúdo palpável e aplicável à nossa realidade, denotando a complexidade dos

¹³ Disponível em: <<https://gramaticadaira.blogspot.com/2007/12/revolta-de-tia-anastacia-um-clssico-do.html>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

fazeres professorais e os movimentos de experimentação e invenção já realizados por elas/es e identificados na pesquisa-intervenção.

A professora Violeta, dedicada a elaborar maneiras de trabalhar as violências na escola, viu desenhar-se em sua frente a própria experiência como aluna, com sardas no rosto e qualificada como “galinha pintadinha”. Devido a isso, ela lembrou-se do seguinte: “Me senti desvalorizada, chorei muito, mas graças a Deus sobrevivi e com certeza mais forte e preparada, e tenha certeza que na próxima eu já sei como me defender [...]”. Como o processo de invenção se dá no tempo e não se faz contra a memória, mas com ela (KASTRUP, 2012), saber-se professora/or é ser sujeita e sujeito de identificações com as histórias vivenciadas por outras, e isso rompe com qualquer pretensão de distanciamento dos conflitos intensamente vivenciados por determinadas/os estudantes. Constituem, na verdade, movimentos de vida implicados com o coletivo. Além disso, convida à compreensão de que o “já sei me defender” não foi (e não é) um processo solitário, aprendido em cartilhas; são, de fato, defesas construídas com o apoio de muitas/os, com afeto, com palavras vindas das/os mais velhas/os, com penteados, com as canções locais que valorizam as múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Na esteira da constelação de possibilidades de enfrentamentos ao bullying escolar, a professora Azaleia contribui com nosso raciocínio quando explica o seu modo de fazer:

Sempre trabalhando com o assunto, depois abrindo pra reflexão para que eles falassem, para que eles fizessem jogos. A gente fazia alguns jogos, a gente fazia caixinha da surpresa para que eles pudessem colocar perguntas referentes ao tema e depois a gente ia respondendo dentro daquilo que a gente conhecia, e os seminários que era justamente eles ficavam encarregados de estudar o tema proposto e depois passar em forma de seminário (AZALEIA).

Fragmentos do cotidiano: Professoras e professores costurando fazeres potentes, produzindo vidas

O estabelecimento de qualquer interação entre a palavra escrita e a pessoa leitora, bem como entre pessoa e pessoa, gera contatos que podem ser tanto de atração quanto de repulsa, o que requer experimentar e transgredir fronteiras que limitem ensaios e performances diferentes do que se convencionou como comum e universal. Nesse sentido, trazemos a

vivência da professora Alpínia, que – envolvida com a possibilidade de ensaiar o fluir da roda (a ciranda) no sentido anti-horário, ou seja, socializar uma outra versão da história – compartilhou com a turma a canção da brasileira Mc Soffia, “Minha Rapunzel Tem Dread”¹⁴, como referência à Princesa Rapunzel.

[...] Na minha história a Rapunzel tem dread

Ela é negra e é Rastafari

Não precisa de um príncipe para se salvar

Ela é empoderada e pode o mundo conquistar

No seu cabelo dread tinha força e poder

Sua beleza africana não tinha o que dizer

Essa história eu inventei porque não vi princesa assim

Só me mostraram uma, ai, isso não dá pra mim

Princesa Etiópia, esse nome eu batizei

País que desfruta tudo o que eu pesquisei

Estou muito feliz de ver a história acontecer



No decorrer da exposição da canção, a professora se manteve atenta a como aquela canção ressoaria no círculo, quais gestos e palavras seriam expressas. Por um momento, indagou a si mesma se aquela letra não colocaria mais uma ferramenta de discriminação e preconceito em sala de aula, afinal, algumas/uns estudantes poderiam se apropriar negativamente das expressões cantadas. No entanto, Alpínia encontrou saída, construindo começos:

Aí nós abrimos a aula pra uma conversa, uma roda de conversa, e foi uma aula bacana, bastante interessante; relatos que eles fizeram que já sofreram bullying, o que eles acham da prática, quais são as maneiras que eles deveriam agir, de que forma, quem sofre bullying deveria agir, o que a instituição escolar deveria fazer [...] (ALPÍNIA).

Da canção ao chão, da roda à invenção de saídas possíveis, num momento em que não havia castelos, o acesso ao olhar era direto, tudo era horizontal. As palavras cantadas trouxeram possibilidade de si olharem, olhar pra fora e indagar formas de diálogo e interação baseadas no reconhecimento das particularidades apontadas como disparadoras de violência.

Aberta para acolher a multiplicidade de formas em que alunas e alunos seriam afetados pelo momento, Alpínia capturou o que disse uma aluna: “eu sou negra, o que é que

¹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b1Uf6_SV5_8>. Acesso em: 08 abr. 2021.

tem meu cabelo e não tem problema nenhum em meu cabelo ser crespo [...]” – uma afirmativa que só quem sabe pronunciar é quem entendeu que tinha outro lugar para estar que não fosse no topo de uma torre, com cabelos presos, à espera da figura masculina salvadora (como na estória da princesa Rapunzel). Daquela fala emergiu a potência de metodologias, de experimentar pensar em outros espaços, em outras expressões de vida possíveis. Em sua dinâmica de vida, a aluna ouviu, cantou e viu referências estéticas parecidas com as das pessoas da sua realidade local, com a sua origem, com a cor da sua pele e o seu modo de falar. Ainda que não fosse um processo consciente em seu território de existência, essas peculiaridades formaram positivamente sua autoestima. Entretanto, essa não é uma realidade universal, pela qual todas as pessoas passam, ou seja, o racismo segue sendo uma dinâmica viva, exigindo, do espaço escolar, abertura para o diálogo e posicionamento crítico como potentes instrumentos de enfrentamento às situações discriminatórias.

Numa outra roda, agora na sala de professoras e professores, a direção da conversa ia da novela das nove até a indisciplina escolar cotidiana, carregada de um saudosismo dos tempos de outrora, em que as/os docentes eram estudantes. O modo como alunas e alunos têm socializado suas diferenças, a partir do bullying, foi o tema predominante. A professora Azaleia protagonizou o momento argumentando:

[...] é claro que existem situações de bullying de uma forma gritante sim, mas eu falo assim situações mínimas que às vezes daria pra encarar de uma forma mais tranquila... alguns adolescentes encaram, carregam isso para dentro de si a ponto de até entrar em depressão, ansiedade, tentar suicídio (AZALEIA).

Nesse trecho, a professora aumenta o volume da fala numa tentativa de que as demais pessoas continuassem a lhe escutar, posto que um som no corredor embalava o recreio na escola. Era possível identificar o som, era a voz do rapper brasileiro Emicida cantando “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes. Se isso é sobrevivência, me resumir à sobrevivência é roubar um pouco de bom que eu vivi. Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes [...]”¹⁵. Assim, dentro de si mesmo parece ser um caminho a partir do qual não se pode pensar a Educação, nem a busca por soluções às questões que surgem, pois as experiências tocam, ficam, afetam as pessoas e é a partir dos efeitos gerados dentro delas que se constrói o fora, ou melhor, o fora-dentro, um movimento de identificar e construir individual e coletivamente (r)existências, resistências e processos de vida que produzam sentidos para além das marcas.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PTDgP3BDPIU>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

As palavras de Azaleia revelaram, desse modo, que o tempo e o espaço em que se vive, embora não se repitam, singularizam as experiências e as formas de lidar com os dissabores da vida. Talvez a fragilidade não seja a questão, mas, sim, a invisibilização da boniteza que as diferenças possuem e geram. Assim, é encarando, carregando para o quadro, para o chão, para a sala e suas paredes, que também professoras e professores podem se sensibilizar e contribuir com olhares menos orientados por cicatrizes, considerando a elasticidade que cada aluna e aluno possui ao reconstruir-se – uma atividade que é coletiva, afetiva, social, e não individual, orgânica. Como bem sugere a professora Violeta: “[...] através de textos, trabalhando com biografias de homens e mulheres que fizeram a história, a importância de lutar pelos seus direitos, através da música etc.”, positivando os diferentes espaços de produção de saberes e as diferentes estéticas, onde cada uma/um possa reconhecer o seu pertencimento racial e o dos outros.

Petúnia, que até então seguia em silêncio, só observando a conversação, decidiu compartilhar sua experiência sobre a discussão: “Um aluno já estava cansado de os colegas o apelidarem de ‘da roça’ por ele ser negro e pobre. E aí todos os alunos da sala sempre falavam dele com preconceito, chamando ele de ‘da roça’. E aí ele se cansou e foi pra cima dos colegas”. Com toda força, sua cor reluzia e, em seus pés, havia sobras da terra do quintal de sua casa, riquezas que valor algum conseguiria comprar. Então, retirou da mochila uma sacola cheia de barro e pôs-se a jogá-lo em todos que constantemente o oprimiam, nitidamente uma experiência sensorial, de textura, cheiro, do que lhe era familiar, mas exótico para os demais. Ali, os alunos “afetados” não exerciam a função de alvo; exerciam, por sua vez, o papel de participantes de uma experiência sem a qual não pode haver transformação da realidade. A partir de então, nenhum contato entre a turma se deu afastado dos efeitos que aquela cena gerou – acolhimento da riqueza de um mundo real nunca antes pensado, visto sempre como ficção, retrato do atraso.

Algumas vezes, esse mesmo aluno precisou pular um muro alto, que separa a escola da realidade em que vive, sendo que em sua trajetória escolar nem sempre encontrou “passagem livre”; suas condições de vida ficavam sempre do lado de fora, provocando cansaço, desmotivação. Num desses dias, uma professora – após muito “quebrar a cabeça” tentando encontrar uma forma de motivá-lo, já que em sua compreensão era um aluno desinteressado – aceitou o convite para ir ver o motivo de tanto barro em seus pés. Ali ela percebeu que a “altura” do muro era inegável e, então, com sua caixa de ferramentas (um estojo) pôs-se a provocar, junto com o aluno, alguma fissura no muro, semanalmente, na tentativa de que ali surgisse uma brecha que permitisse ao aluno passagem, trânsito, de um

espaço para o outro. Cumpre destacar, aqui, que o ato não impediria as marcas de barro nos pés do aluno, mas permitiria tocar aquela experiência como potente pra falar entre-mundos.



Fonte: BECK, Alexandre (2020). Número 3323/20¹⁶

Atenta às narrativas que surgiam, a professora Lírio motivou-se e fez um relato carinhoso acerca de uma cena protagonizada por ela. Num contexto de inauguração da escola, ela ensaiava com alunas e alunos a música de Gonzaguinha: “viver e não ter a vergonha de ser feliz...”. Nesse momento, um aluno, considerado por muitas/os um menino afeminado, “[...] começou a sambar e os meninos começaram a empurrar, empurrar de uma certa forma



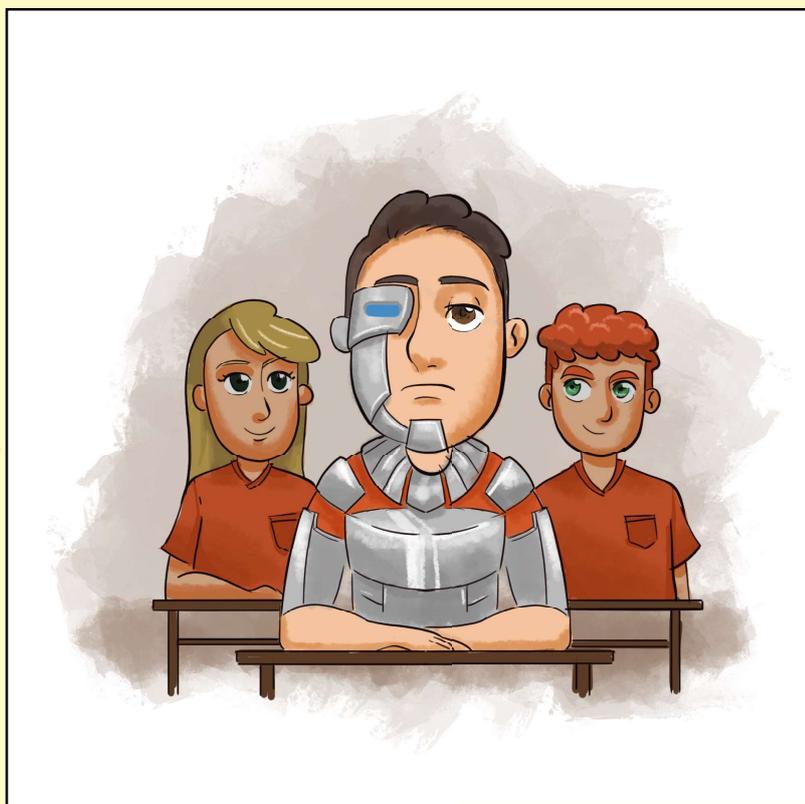
violenta [...]”. De repente, uma flecha de arco-íris invadiu a janela, e a escola mudou, tudo ficou colorido; no chão da sala de aula, todas/os passaram a dançar, despreocupadas/os com um único ritmo – as performances eram múltiplas, sem regras. Como um dispositivo acionado para gerar mudanças, o arco-íris conscientizou a todas/os sobre os perigos de uma paisagem em que apenas uma cor é validada, ou seja, quando apenas um modo de ser homem constitui normalidade. Lírio recordou-se do caráter de contágio que aquele contexto trouxe para os dias seguintes, e para a escola de um modo geral. O que antes era conduzido por normas rígidas – em que meninas e meninos assumiam papéis bastante específicos, sem que o trânsito entre esses dois universos fosse possível – tomou novos rumos, enriqueceu as brincadeiras e, sobretudo, possibilitou às/aos estudantes experimentar suas masculinidades e feminilidades mais livremente.

¹⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3039842526061033>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

Em continuação, empolgado com o que havia escutado, o professor Ipê trouxe à memória a cena de um dia em que “um aluno com excesso de peso rasgou a mochila, quase na saída da aula, [o que] foi motivo para todos rir”. No episódio, o aluno deixara cair uma roupa de lata, que, para uns, representou uma fantasia, mas que, para ele, era uma parte de si mesmo, um modo outro de estar ali, num território onde duvidosamente sempre escutava que “somos todos iguais”.

Vestir o adereço em sala de aula era um desejo, nem sempre realizado, posto que a farda escolar fosse a norma. Entretanto, o recreio era um momento sentido como oportuno para tal realização. Efetivamente, um exercício provocador, que mexia com as ideias das/os colegas, afinal, estas/es não sabiam qual nome dar àquele

aluno, que não era completamente humano nem suficientemente máquina – sendo, assim, para algumas pessoas, qualificado como humano, e, para outras, como não humano, em uma relação de oposição, como vimos em outros aspectos da vida, sujeito/objeto, corpo/mente, interior/exterior. Porém, como possibilidade de vida, o aluno vestiu a “fantasia” e rompeu a fronteira entre organismo e máquina, revelando outras marcas de constituição, para além da qualidade de humano, transmitindo uma identidade



híbrida, ciborgue. Afinal, a ideia fixa de humano pressupõe um único tipo de existência, direcionando determinadas pessoas à margem caso sigam a direção do que não é universal.

O professor Ipê, surpreso por como a cena ganhou forma, sentiu que aquela agitação poderia trazer contribuições para a turma. Então, curiosamente, decidiu iniciar a aula seguinte resgatando a situação, a fim de refletir coletivamente com as/os alunas/os sobre por que razão tendemos a sentir graça e a desaprovar a forma como determinados corpos e modos de ser e estar no mundo operam no espaço escolar. A partir dessas reflexões, o professor almejava sensibilizar as/os estudantes e fazê-las/los pensar a escola como um território frequentado por seres híbridos, ciborgues, e favorável ao acolhimento das múltiplas subjetividades,

compreendendo o cruzamento de fronteiras como condição de possibilidade para tornar aquele espaço plural e mais democrático.

A partir do episódio supracitado, percebe-se que, embora o peso corporal do aluno tenha deixado de ser a questão principal, também é possível incluí-la como um objeto de reflexão devido à ideia da hibridez de quem cruza fronteiras, subverte padrões. Por tudo isso, o aluno, com seu corpo-fantasia, fez vibrar a sala de aula, abrindo brecha para diálogos também sobre as normas que cercam as sexualidades, os gêneros, a raça e outras diferenças.

“Téem, téem...”, a sineta tocou; chegou a hora de professoras e professores suspenderem o diálogo e então se dirigirem às respectivas aulas. Enquanto cruzavam os corredores, cujas paredes transmitiam a vivacidade do lugar ao exhibir produções das/os alunas/os, uma música, cuja suavidade exigia atenção, tocava:

*Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou*

*Que o mundo é sortido
Toda vida soube
Quantas vezes
Quantos versos de mim em minha'alma houve
Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada, auro-
ra, sol a pino e poente
Tudo carrega seus tons, seu carmim [...]*

De Toda Cor. Renato Luciano¹⁷

Assim, a partir de hoje, o retorno às salas de aula nunca será o mesmo; as canções, as estórias virão de lugares outros, que efetivamente representem a realidade de vida das/os alunas/os. Os chãos tornaram-se coloridos, invadidos por pessoas arco-íris, que dançam, gingham; vindas de terrenos diversos, floridos com saberes populares, que se comunicam oralmente, produzindo conhecimentos e mundos possíveis. Em suas cadeiras, agora em formato circular, as fardas disputam espaço com vestimentas que possuem traços de sujeitas e sujeitos híbridos, roupas que, apesar dos botões, abrem caminhos para pensarmos as paisagens-diferenças de gênero, sexualidades, classe e raça.

O encadeamento de cenas trazidas neste informativo configura pistas que vão dando sentido tanto à construção de processos de enfrentamento ao bullying e outras violências

¹⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=FTU5NYUxZ14>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

escolares quanto às mudanças subjetivas, didático-pedagógicas, que, mais do que brotar da individualidade, se dão coletivamente, na interação com o terreno fértil da sala de aula. Faz-se necessário, portanto, ampliarmos o debate para além dos muros da escola, tocando em outras dimensões da vida das/os estudantes, como bem exige a complexidade da violência na escola. Nessa direção, a professora Caliandra, em relato, qualifica a integração família-escola-comunidade como uma ótima prática pedagógica e salienta que “Essa prática de integração possibilita a formação de raízes que vão além dos limites da escola e torna a família e a sociedade coparticipantes do processo de enfrentamento à violência”. Por tudo isso, o conjunto de elementos trazidos neste trabalho compõe atalhos, não caminhos prontos e sólidos – que, a partir dele, surjam começos, recomeços, brechas e fissuras, para a infinidade de situações que brotam no terreno escolar.

.....

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O estar na escola, participando e estudando, já é um enfrentamento, né, à violência?” (BEGÔNIA)

Estar, ocupar, existir e resistir são modos sequenciais de fazer a escola viva, apesar das borrachas, grades e fileiras que se fazem presentes. Os corpos e as subjetividades que ali se cruzam, interagem, provocam, situam no tempo e no espaço aquela instituição. Foi consciente dessa dinâmica que desenvolvemos todo o trabalho, bem como as entrevistas, uma experiência que evidenciou o caráter vivo de tudo que acontece na escola, fazendo vibrar concepções prévias e estáticas.

A pesquisa-intervenção foi um processo conectado com seu tempo-espaço, afetada pelo curso da pandemia da Covid-19, desenhando uma relação pela via da horizontalidade, uma verdadeira *Parrhesía* (FOUCAULT, 2006) a compor aberturas, de coração e de pensamento. Assim, compreendemos que a colocação das questões centrais do trabalho (pela entrevista) gerou efeitos significativos no processo de pesquisa, como a evocação de experiências pessoais levantadas pelas/os professoras/es, que, apesar de também estarem atravessadas/os por denúncias, foram encaminhadas/os pelas possibilidades encontradas na vida. Olhar para a escola e para as experiências de *bullying* pela lente interseccional constituiu uma abertura importante para o compartilhamento de várias experiências que ilustravam a relação das violências com as questões de gênero, raça e sexualidades.

Nas narrativas coletadas, o argumento da ocorrência do *bullying* escolar ocorrer devido às diferenças constituintes das/os alunas/os configurou um ponto crucial de análise e problematização. As diferenças apareceram, abordadas nas narrativas, como desencadeadoras de violências, entretanto, sustentamos que é justamente elas que potencialmente fissuram a lógica da homogeneização, sacudindo as pedagogias da sexualidade (LOURO, 2019), que ordenam, disciplinam e não consideram outras direções de vida, em dissidência dos padrões vigentes na sociedade. Nesse contexto, foi (e é) sempre importante estarmos advertidas/os da vigência da lógica “ordem e progresso” e da hegemonia da cisheteronormatividade operando na fabricação de homens e mulheres coerentes com o CISTema e, além disso, mantermos curiosidade sobre o modo como essa perspectiva dialoga com a produção de experiências de discriminação e preconceito no espaço escolar.

Assim, assumimos o compromisso contundente de problematizar o *bullying* como uma realidade que não parte de uma neutralidade – como um fenômeno inerente à condição de estudante –; que é, na verdade, uma complexa realidade que exige disponibilidade afetiva e política para compreender a rede de fatores que a envolvem. Ancoramos essa reflexão na escolha por manter o termo *bullying*, mesmo reconhecendo que a expressão da violência é diversa e apresenta diferentes nomes (homofobia, lesbofobia, bifobia, transfobia etc.). Ademais, apostamos que a familiaridade das/os professoras/es com o primeiro termo constitui ponto de partida para debates, reflexões e articulação de enfrentamentos às múltiplas violências problematizadas por leituras interseccionais. Nesse sentido, os múltiplos eixos (as múltiplas diferenças) que particularizam a trajetória estudantil não configuram um instrumento para apontar qual categoria esteve atuante numa situação em particular, se a raça, a sexualidade, a classe ou gênero. Essas múltiplas diferenças devem ser incorporadas, por sua vez, ao olhar e às relações escolares como elementos aliados na consolidação de um território atento à estrutura social hierarquizada que o circunda e a como esse processo se concretiza social e institucionalmente.

Na direção de um trabalho que não se propõe a fazer denúncias, entendemos que as narrativas e as existências desenvolvidas no chão da escola, ainda que mediadas por processos de reprodução da subalternização, têm potencial produtivo. Referimo-nos aqui tanto às peculiaridades apresentadas por alunas/nos quanto pelo corpo e pela história das/os professoras/es que, a partir das entrevistas, surgiram como conectadas com as experiências vivenciadas em seu cotidiano de trabalho. Essa afirmativa sustenta nossa convicção: As *diferenças* estão para todas/os! Professoras/es também compartilham de repertórios de violências em suas próprias vidas, pelo modo como suas *diferenças* foram lidas. Faz-se necessário, então, não as hierarquizar como fatores disparadores de violência, mas acolhê-las como intersecções que resultam em experiências sociais diversas, das quais a escola também é palco.

Esboçar o *bullying* a partir da noção de diferença é um movimento de percepção de extrema importância, dada a aposta de que diferenças são produzidas por meio de recursos didático-pedagógicos, discursivos e institucionais, reforçando a relevância da promoção de formação e diálogo sobre o *bullying* e outras expressões de violência na escola bem como a relação desta com as diferenças que constituem a trajetória de vida das pessoas. Neste trabalho, a *diferença* deu conta de denunciar a fragilidade de práticas e posturas reprodutivas, desconectadas do que surge, do que acontece, das mil e outras possibilidades de ser e estar no mundo. Por outro lado, das memórias ativadas a partir das perguntas ao saudosismo de tempos

remotos, comuns nos discursos das/os professoras/es, vimos emergir subjetividades que desestabilizam a ideia de uma humanidade rígida, atemporal, colaborando para a consideração das identidades ciborgues, brecha para si próprias, para as/os alunas/os e para as pedagogias que são convocadas a darem conta de conectar essas criaturas híbridas, abjetas ao território estudantil. É justamente a disponibilidade de experimentar esse caminho de imaginação que fortalecerá a face problematizante e crítica da escola. É tempo de fissurar os muros, pois estes “[...] não são apenas de concreto, muros são símbolos, imagens, epistemes, posições políticas, discursos, prática e premissas” (CARVALHAES, 2019, p. 7) que criem rachaduras nos determinismos, nas repetições e nas verdades absolutas.

Assim, após as formulações apresentadas até aqui, precisamos demarcar que o objetivo geral assumido foi colaborar com a efetivação de processos didático-pedagógicos e, ao nível das interações interpessoais, a valorização das *diferenças* como potências a compor paisagens múltiplas na escola, sobretudo, as diferenças ligadas a gênero, sexualidades e raça. Atentas/os a isso, realizamos um exercício de olhar para o compilado de narrativas apresentadas pelas pessoas participantes e encontrar a potência presente nelas, nas entrelinhas, tanto o dito quanto o não dito, acolhendo-as assim como *trechos-potência* que compuseram o dispositivo – Caderno-experimento – como produto final.

De modo propositivo, o desenvolvimento de um dispositivo destinado às/aos professoras/es do Ensino Fundamental – Anos Finais não tem qualquer pretensão de decalcar os caminhos já trilhados, mas, sim, de colaborar com a legitimação do processo de experimentação de si mesma/o, do próprio espaço, das multiplicidades de sentidos que cabem nas relações e na produção de saberes. Destacamos ainda que o Caderno-experimento configura um exercício de experimentação que não esgota outras produções e que pode gerar debates, aprendizagens. É um convite para a elaboração de outros, um gesto de sensibilização para que outros sejam produzidos, coletivamente, sobre a temática da qual nos apropriamos e sobre outras.

Por esse ângulo, com esta pesquisa, estivemos menos preocupados em dar respostas e mais em problematizar dinâmicas escolares que produzem significados e modos de interação (des)iguais, delineando direções potentes. A maleabilidade de um trabalho que caminhou por território fértil, atento não aos pontos mas às saídas possíveis, atesta a relevância da continuidade das proposições aqui elaboradas, na invenção de possibilidades outras. Desejamos, desse modo, que, a partir da apreciação das formulações indagatórias deixadas (lacunas), surjam outros estudos e debates, conferindo avanço científico à área de Ensino. Para tanto, apontamos alguns caminhos: compreender as relações existentes entre a violência vivenciada pelas/os professoras/es e a implicação com as protagonizadas por alunas/os, o

rastreio dos modos de enfrentamento a tais experiências e o jeito como a escola se deixa (ou não) afetar pelo surgimento de novas subjetividades híbridas. Portanto, que outros caminhos sejam trilhados, inspirando a feitura de outros possíveis, objetivos e subjetivos, em que as produções escritas registrem mas não substituam outras expressões, e que a lógica da representação dê lugar à legitimação dos múltiplos sentidos produzidos por nós, habitantes da diferença.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2018.

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus, 2011.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda. O papel do psicólogo escolar. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 43-46, 1984. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 07 fev. 2021.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 1º semestre, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS. Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: a experiência vivida. Difusão Europeia do Livro, 1967.

BENEVIDES, Bruna G. **O seu isolamento, como está?** 2020. Disponível em: <<https://medium.com/@brunagbenevides/o-seu-isolamento-como-est%C3%A1-81919c326fe8>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. **CEERT PUBLICAÇÕES, CEERT**, n. 36, p. 01-31, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRAH, Avtar. “Diferença, diversidade, diferenciação”. In: **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 239-276, 2006.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico**, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/floresta-azul/pesquisa/23/25888>>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BERNARDINO-COSTA Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 09-42.

CAETANO, Marcio Rodrigo Vale. **Os gestos do silêncio para esconder as diferenças**. 2005. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <<https://sexualidadeescola.furg.br/biblioteca/dissertacoes?download=17:gestossilencio>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul./dez., 2011. Disponível em: <<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

CARVALHAES, Flávia Fernandes. Clínica extramuros: decolonizando a psicologia. **Revista Espaço Acadêmico**. v. 19, n. 216, p. 03-13, mai.-jun., 2019. Disponível em: <<http://186.233.154.236/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/47665/751375140065>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CARVALHAL, Tito Loiola; OLIVEIRA, Elaine Cristina de; RIBEIRO Maria Izabel Souza. Políticas de morte nas educações instituídas e contágios insurgentes em contextos pandêmicos. In: INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira; PRADO, Paulo Afonso do; FARIA, Sâmela Estéfany Francisco; LADEIRA, Thalles Azevedo; SENTINELI, Tiago Afonso (Orgs.). **Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2020. p. 22-38. Disponível em: <<http://encontrografia.com/wp-content/uploads/2020/10/ebook-Fraturas-expostas-pela-pandemia.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

CERQUEIRA, Daniel. et al. **Atlas da violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências Técnicas para atuação de psicólogas na educação básica. 2 ed. Brasília: CFP, 2019.

CORAZZA, Sandra Mara. A educação no século XXI: desafio da diferença pura. **Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes**. Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 9-16, jan./jun., 2009. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1R_ZFiKbTn-3sazxtXfef6M7YByHufhh_/view>. Acesso em: 05 jan. 2021.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 2001.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: **O mistério de Ariana**. Trad. Edmundo Cordeiro. Lisboa: Ed. Vega Passagens, 1996. Disponível em: <https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo>. Acesso em: 14 mar. 2021.

FÓRUM sobre medicalização da educação e da sociedade. Grupo de Trabalho Educação & Saúde. *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de saúde e educação*. São Paulo, 2012. 249 p. Disponível em: <<http://medicalizacao.com.br/wp-content/uploads/2012/11/RECOMENDACOES.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no collège de France (1981-1982)**. Trad.: Marcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 34, e197406, 2018, p. 1-26. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e197406.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 208-243.

GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Trad.: Ana Lúcia de oliveira e Lúcia Cláudia leão. São Paulo: Ed. 34, 1992.

GUIMARÃES, Rafael Siqueira. Por uma Psicologia decolonial: (des) localizando conceitos. In: Emerson Fernando Rasera, Maristela de Souza Pereira e Dolores Galindo (Organizadores). **Democracia participativa, estado e laicidade: psicologia social e enfrentamentos em tempos de exceção**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2017, p. 263-276.

GUIMARÃES, Rafael. Moquecar (n)a pandemia. **N-1 edições**. 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/105>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

HABIB, Glynthe Mattos Baracat. **Floresta Azul: "Nossa terra, nosso orgulho"**. Volume 1, Ibicaraí, Bahia: [s.n.], 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARAWAY, Donna, J. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia, e feminismo-socialista no final do século XX. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano / organização e tradução** Tomaz Tadeu – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 33-118. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4945399/mod_resource/content/1/LIVRO%20Antropologia%20do%20Ciborgue.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

HOUAISS, Antônio. **Melhoramentos: dicionário prático da língua portuguesa**. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 2005. ISBN 85-06-01707-6.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. 2ª edição. Brasília, 2012. 42 p. Disponível em: <<http://www.diversidadessexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

KASTRUP, Virgínia. Inventar. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Org.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 139-141. Disponível em: <https://desarquivo.org/sites/default/files/pesquisar_na_diferenca_um_abecedario.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

KIDNER, Derek. **Gênesis: Introdução e Comentário**. Edições Vida Nova e Mundo Cristão, São Paulo. SP, 1991.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002, p. 20-28.

LOPES NETO, Aramis, A. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, 81 (5 Supl), 2005, p. 164-172. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/jped/v81n5s0/v81n5Sa06.pdf>>. Acesso em: 03 out. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, 2008, p. 17-23. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 09-42.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Ari Fernando. Apontamentos sobre Ética e Individualidade a partir da Mínima Moralía. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998, p. 151-177. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107855/106192>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

MATA, Carlito Vasconcelos da Mata. **Pilares de uma história: Floresta Azul**. [S.l.: s.n.], 2011.

MBEMBE, Achille. O direito universal à respiração. **N-1 edições**. 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/53>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

MELLO, Thiago de. **Os estatutos do homem**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOGUERA, Renato. **Afro-anarquismo, malandragem e preguiça**. N-1 edições. 2020. Disponível em: <<https://www.n-1edicoes.org/textos/10>>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ODARA, Thiffany. **Pedagogia da desobediência: travestilizando a educação**. Editora Devires, 2020.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em forma de gente: (r)esistências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. 2017. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47605/R%20-%20T%20-%20MEGG%20RAYARA%20GOMES%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 23 fev. 2021.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! **Periódicus**, v. 1, n. 9 mai./out., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762/16111>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. Para uma crítica da razão psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 47-62, 1997. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/107577/105996>>. Acesso em: 03 jun 2021.

PERES Wiliam Siqueira; SOUZA, Leonardo Lemos de. **Transfobias, Lesbofobias e Homofobias invisíveis: problematizações para a Psicologia e a Educação**, 2020, p. 233-258.

POCAHY, Fernando Altair. **A pesquisa fora do armário: ensaio de uma heterotopia queer**. 2006. 128 f. Dissertação de mestrado – (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

QUINTANILHA, Clarissa Moura. **Um olhar exploratório sobre a percepção do professor em relação ao fenômeno bullying**. 2011. 112 f. Monografia – (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

RODOVALHO, Amara Moira. O Cis pelo Trans. **Revista de Estudos Feministas**, v. 25, n. 1, Florianópolis, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000100365&lng=en&tlng=en>. Acesso em: 22 Ago. 2020.

ROGERS, Carl. **Sobre o poder pessoal**. 4 ed. Tradução: Wilma Millan Alves Penteado. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROLNIK, Suely. **“Fale com ele” ou como tratar o corpo vibrátil em coma**. 2003. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SEFFNER, F. **Derivas da masculinidade**: representação, identidade e diferença no âmbito da masculinidade bissexual. 2003. 260 f. Tese de doutorado – (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SEFFNER, Fernando. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 19 (2), 336, 561-572, mai.-ago., 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a17.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da Pedagogia Crítica. In: DONALD, James; GIL, José; HUNTER, Ian; COHEN, Jeffrey Jerome; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-21.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad: Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

STUBS, Roberta; FILHO, Fernando Silva Teixeira; PERES, Wiliam Siqueira. A potência do cyborg no agenciamento de modos de subjetivação pós-identitários: conexões parciais entre arte, psicologia e gênero. **Fractal, Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, set./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000300785>. Acesso em: 13 fev. 2021.

TORRES, Diana J. **Vomitorium**. Cidade do México: [s.n.], 2017.

VEIGA, Lucas Motta. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. esp., p. 244-248, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/29000>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 244 f. Dissertação – (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/19685/1/VERGUEIRO%20Viviane%20-%20Por%20inflexoes%20decoloniais%20de%20corpos%20e%20identidades%20de%20gnero%20inconformes.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2021.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Novos modos de atendimento à queixa escolar. In: COMISSÃO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO (Orgs.). **Conversações em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2016a, p. 13-21. Disponível em: <http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

VIÉGAS Lygia de Sousa. O atendimento à queixa escolar na educação pública baiana. **Revista entreideias**. Salvador, v. 5, n. 1, p. 57-72, jan./jun., 2016b. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/14464/11023>>. Acesso em: 03 fev. 2021.