

Trajetórias Educacionais: Tecnologias Que Atravessam Um Corpo Mulher, Negro, Bissexual E Candomblecista

Educational Trajectories: Technologies Through A Body Woman, Black, Bisexual And Candomblecist

Alexandre Luiz Polizel¹

RESUMO

O presente manuscrito consiste em um recorte de um projeto de pesquisa maior intitulado “Histórias, violências e desalojares: a trajetória de LGBTs nos espaços de ensino” e, tem por objetivo levantar considerações acerca do questionamento: “Que tecnologias de poder atravessam um corpo mulher, negro, bissexual e candomblecista em sua trajetória educacional podem ser evidenciadas no ato deste corpo de narrar-se a si?”. Para traçar tais explanações, é realizado como mote a produção de narrativas de si por meio de diálogo audiogravado-transcrito, caderno de campo e uma hermenêutica discursiva inspirada em Michel Foucault e na heteroautobiografia de Margareth Rago. Evidenciam-se tecnologias de normalização, moralização cristã, silenciamento, não audição e ocupação espacial.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; heteroautobiografia; narrativa de si; tecnologias de poder; Interseccionalidade.

ABSTRACT

This manuscript consists of a cut of a larger research project entitled "Stories, Violence and Displacement: the trajectory of LGBTs in educational spaces", and aims to raise questions about the questioning: "What technologies of power cross a body, woman, black, bisexual and candomblecist in their educational trajectory can be evidenced in the act of this body to narrate it self? In order to draw such explanations, the production of narratives by means of audio-transcribed dialogue, a field notebook and a discursive hermeneutic inspired by Michel Foucault and the heteroautobiografia by Margareth Rago are carried out as a motto. Technologies of normalization, Christian moralization, silence, non-hearing and space occupation are evidenced.

KEYWORDS: Education; heteroautobiography; narrative of self; power technologies; Intersectionality

¹ Professor no Departamento de Humanidades da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campo Mourão. Doutorando e Mestre pelo Programa de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina. Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Maringá, e em Filosofia pelo Centro Universitário de Araras. Membro do Grupo de Estudos Culturais das Ciências e das Educações. E-mail: alexandre_polizel@hotmail.com

Percursos

Este manuscrito emerge de um percurso, de um espaço percorrido em busca da produção de cacos narrativos, histórias de vida e do narrar a si. Este caminho foi realizado como parte constituinte de um projeto de pesquisa maior intitulado: *Histórias, violências e desalojares: a trajetória de LGBTs² nos espaços de ensino*. Assim, esta obra consiste em um recorte dessa investigação e tem por objetivo levantar considerações acerca do questionamento: “Que tecnologias de poder que atravessam um corpo negro, bissexual e candomblecista em sua trajetória educacional podem ser evidenciadas no ato deste corpo de narrar-se a si?”.

Por ventura, compreendo que a trajetória educacional consiste no percurso histórico acontecimental, contínuo e descontínuo, no qual as tecnologias atravessam os corpos dos sujeitos, sendo as tecnologias técnicas aos quais os estatutos de produção de verdades são reivindicados, modulando os modos de produção de sujeito, subjetivação e sujeição, analisando, organizando e classificando os corpos. Estas tecnologias se instalam nas múltiplas instituições e, ao eleger modos de existência passíveis de serem vividos, valorados e intitulados como dentro de um quadro vigente das normas, este precisa estipular também quais serão os desvios (FOUCAULT, 2015; 2014a; 2014b).

É neste mote que as tecnologias de poder atuam como mecanismos de produção e controle, atravessando os corpos, instalando nestes mecanizações reguladoras, seja no corpo-indivíduo, ou seja, no corpo população. Assim, nos encontros dos corpos dos sujeitos com estas tecnologias, tracionam-se poderes-resistências, negociações são estabelecidas e o corpo deixa-se internalizar às tecnologias de poder (FOUCAULT, 2014a; 2015b; RAGO, 2013).

É neste mote que a trajetória educacional pode ser observada por meio dos dispositivos pedagógicos que atravessam estes corpos, tracionando entraves daquelas tecnologias. Portanto, estes dispositivos pedagógicos podem estar observados em múltiplos espaços, porém daremos o enfoque deste ao espaço escolar, de modo a reconhecer que esta, organiza-se como instituição central no processo de disciplinarização dos corpos – o que é realizado por intermédio de tecnologias de poder (FOUCAULT, 2014b; SILVA, 2015; 2006; LOURO, 2015).

Entende-se aqui, que o processo de análise, organização, produção e legitimação de verdades e, assim, do instrumental utilizado para o colocar está em movimento e reverberá-la dar-

² Termo utilizado para designar: Lésbicas, Gays, Bissexuais e pessoas Trans.

se pela organização de um dispositivo, que coloca diversas dessas tecnologias em funcionamento. Dispositivos estes que consistem em aparatos discursivos e não discursivos, saberes-poderes-verdades e que incidem sob os corpos. Visto isso, a trajetória escolar, centra-se no processo de formação dos corpos, politicamente dóceis e economicamente viáveis (FOUCAULT, 2015; 2014b). É na passagem pelo espaço escola que se compreende o quão o corpo se permite normalizar, independente de traços que o classificariam como minoritário.

Todavia, no corpo minoritário um investimento mais violento das tecnologias de poder é investido, de modo que a este não era permitido a circulação no espaço escolar, ou melhor, que o espaço escolar não se encontrava destinado do corpo – logo este será testado, tracionado, marcado pelas tecnologias de poder que buscarão normalizá-lo.

Outrossim, estes instrumentais dos quais investirá pela normalização dos corpos que passarem pelo espaço escola, são delineados em junções de instâncias legislativas, jurídicas e executivas, no que toca a constituição de currículos. O currículo assim é um artefato cultural, são produtos de relações em espaço-tempo-cultura e, buscam um esforço contínuo de analisar, organizar, legitimar e instituir saberes tratados como formativos e, não formativos, padrões de normalidade e desvio, culturas aceitas e negadas (SILVA; 2015; 2006; CARVALHO et al, 2015; SANTOMÉ, 2013). Posto isso, o currículo assim é a organização das tecnologias de saber-poder que são investidas sob os corpos e, que estes toleram e devem tolerar poderes e, que currículos são também as narrativas de resistência a esse, que precisam criar armas outras, tecnologias de poder para resistir a domesticação do eu.

Destarte, busco nas narrativas de si de um corpo negro, bissexual e candomblecista as tecnologias de poder atravessaram seu corpo durante sua trajetória educacional e, a isto objetivo esta escritura. Organizo então este trabalho em dois eixos: a) A produção de cacos narrativos, com enfoque nos enfrentamentos metodológicos e nas intencionalidades de minha escolha e; b) Fenótipos, outros saberes e orações, em que apresento as narrativas de Djamila e a diagnose de tecnologias de poder que atravessam essa.

A produção de cacos narrativos

Cacos... Pedacos que são parte constituinte. Aos trilhos das trajetórias de vida e educacionais busquei por narrativas de si e se assim o fiz, foi buscando relatos de formação-constituição de corpos que não fazem parte da história convencional dos currículos narrados.

Para tanto, minha busca foi ao encontro de um corpo múltiplos atravessamentos lidos “minoritários”, ou seja, com características de significação identitária que atribuem a este corpo um território precarizado, atribuição localizada no desvio, um corpo que cumula características que estão desvalorizadas pela normativa regente. Meu *corpus* de investigação, as narrativas que busquei consistiam em estudantes locados em cursos de licenciatura que se autoidentificavam como pertencentes a categoria de minorias de representatividade sexual (Lésbicas, Gays, Bissexuais, e pessoas Trans), que concordassem em compartilhar suas histórias e, que também estivessem estudantes da Universidade Estadual de Maringá (UEM), localizada no estado do Paraná.

Da mesma forma, busquei então sujeitos por conveniência, em grupos da Universidade, de estudos sobre as temáticas de gênero e sexualidades e, em movimentos sociais-estudantis. Assim sendo, o convite era realizado aos sujeitos – pessoalmente ou via redes sociais – e agendada uma entrevista, um momento de diálogo a sós em uma sala da universidade. Antes de iniciar o diálogo era apresentado um Termo de Consentimento Livre Esclarecido³, bem como as questões guias do diálogo e a contação de suas narrativas de vida. Este diálogo que permitia a produção do que chamo de partituras.

Assim, estas partituras e diálogos não foram produzidos aleatoriamente ou ao acaso, se não, produzidas com cuidado e carinho necessários para oferecer a tônica dessas pessoas LGBT, que responderam, em entrevista oral, à perguntas que funcionaram como guias numa conversa em que seus registros sonoros foram captados e posteriormente transcritos *heteroautobiográficos* (RAGO, 2013). Perguntas abertas, para direcionar a rememoração e serem respondidas relatando suas histórias: a) Frente as violências contra as minorias sexuais de gênero, temos desde agressões físicas, psicológicas à simbólicas. Sob tais aspectos e frente a sua história de vida, o que você compreende como violência? b) Em um cenário onde a evasão da educação básica de indivíduos LGBTs tem sido recorrente em nosso país, você em sua passagem pela educação básica já sofreu violência? c) Poderia nos relatar histórias destas violências de vida e comentar se estas influenciavam no seu processo de ensino e aprendizagem e ocupação destes espaços de educação básica? d) Em um contexto de ensino superior, que você ocupa você acredita que a violência para com LGBTs tem sido ocorrente? e) Você como membro desta minoria sexual, já sofreu violência? De que forma essa ocorrência influenciou na sua relação com o lugar que você ocupa?

³ Procedimento aprovado no Conselho de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UEM, sob nº CAAE 55404015.5.0000.0104

f) No que toca a sua história de vida, frente aos apagamentos realizados no Plano Nacional de Ensino, qual sua sensação?

Desta forma, com a finalidade de intensificar a atenção, o registro e o (re)ouvir memorísticas dos sujeitos utilizei de: a) Audiogravação, seguira de transcrição e destruição do áudio; e, b) Caderno de campo, que antes-durante-após o diálogo permitiram a anotação de percepções e sensações (RAGO, 2013; REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006; CANTANI, 2006).

Este processo do narrar a si, de produzir estes cacos é um carreador de subjetividades, mostrar marcas, recortes de um passado que ainda se faz presente. O narrar-se é também o inventar a si, o expor-se nos encontros com as tecnologias de poder que o constituíram, seja ferindo seu corpo ou resistindo a estes ferimentos. É esta exposição de suas experiencialidades que apresentam dor e valoração, representa formas e sentidos que são dados a própria vida. É um processo constitutivo, seletivo, de tradução, em que os significados não são os mesmos de antes, fazem-se significados outros e, são eleitos para serem narrados e registrados (FOUCAULT, 2015; RAGO, 2013; REGO; AQUINO; OLIVEIRA, 2006; CANTANI, 2006).

Aqui, apresento então os cacos, cacos produzidos de maneira heteroautobiográfica (RAGO, 2013), visto que estas autobiografias que me são narradas atravessam meu corpo, fazem com que eu analise, traduza e escreva-as junto, com as minhas mãos e, com as tecnologias de poder que também atravessam meu eu. Arrisco a minha tecnologia de ouvir e de olhar a este trabalho, a hermenêutica que utilizo, a análise discursiva inspirada em Michel Foucault e suas ressonâncias (2015; 2014a; 2014b; 1996; FISCHER, 2001), bem como a perspectiva heteroautobiográfica de Margareth Rago (2013).

Se faço isto, é estabelecendo uma valorativa ao olhar heteroautobiográfico como instrumento que entende a produção dos cacos como processos de múltiplas traduções, de um encontro entre corpos durante a entrevista, a escuta, a leitura, a interpretação, a análise, a escrita. É no compreender a existência de um reconhecimento de precariedades nos encontros dos corpos que se escutam e, entender que as traduções são também inscrições do nosso eu (RAGO, 2013). Eu decalco tecnologias de poder, vejo-as funcionar e as apresento a medida em que meu corpo consegue reconhecê-las e que o corpo que eu escuto também as reconhece-as e enuncia. Assim, a heteroautobiografia é utilizada aqui, pelo seu pautar no reconhecimento, na escuta de si e do outro, no compreender as limitações da tecnologia do olhar e do ouvir e, no entender sua

potencialidade para o estabelecimento de um campo do relato de si pautado no “reconhecimento” destas tecnologias de poder.

Assim, os cacos produzidos e apresentados aqui foram no encontro a um corpo recortado por múltiplas categorias identitárias, um corpo: negro, bissexual, candomblecista e do gênero feminino. Corpo estudante no curso de licenciatura em História da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Paraná, Sul do Brasil. Corpo que oferece o relato de suas estratégias criativas e de resistência nos embates com as tecnologias de poder.

Fenótipos, outros saberes e orações

Em meu processo de escuta, deparo-me com as produções narrativas de Djamila⁴, 24 anos, negra, feminista interseccional, candomblecista, bissexual e licencianda em história. Produzida em meio a livros, roupas e vestimentas usadas. Para ela, a negação de direito e qualquer privação que uma pessoa passa pelo fato de ser o que é, gostar do que gosta, praticar o que pratica, constitui-se em uma violência.

Em sua trajetória, a mesma passa o percurso de seu ensino fundamental em uma escola adventista do município de Maringá, Paraná. Colégio protestante com coordenação e direção bem conservadora. Esta não compreendia a construção da violência e sua implementação em instituições, mas já a sentia. O sentir, dar sentidos que tocam e deixam marcas em seu corpo e sua alma. A sensação de ser hostilizada sinaliza uma vigia de que naquele espaço não é permitido seu trânsito.

A única estudante negra da escola; bolsista, usava roupas usadas, livros usados, coisas ganhas e recebia um tratamento diferenciado por isto. Durante o seu ensino fundamental, começou a namorar uma menina, “[...] *uma moça branca que tinha dinheiro*” - também estudante do colégio. Quando descobriram, sua mãe foi chamada: disseram que era algo muito errado; levaram-na a um constrangimento familiar, expuseram a sua identidade e finalizaram a correção com uma tentativa de oração cristã. É percebido nas sequências discursivas, tecnologias de vigilância e da purificação da alma (WEEKS, 2015; FOUCAULT, 2014b). É a religião cristã que novamente atravessa a ideia de limpeza e de purificação.

⁴ O nome utilizado no escopo neste trabalho tem característica ficcional, todavia é inspirado em Djamila Ribeiro, mulher, negra filósofa e feminista.

Michel Foucault (2015; 2014a; 2014b; 1996) já apresentava que as tecnologias da vigilância e a tecnologia da purificação da alma não são novas e, chegam a caminhar juntas. A tecnologia da vigilância consiste no incitar a observação do outro, de seus atos, de seu modo de ser, estar e existir, de modo que qualquer sinalização de desvio de um quadro de referências que estabelece uma norma regente leva a supressão do outro, a denúncia, ao tentar enquadrá-lo a norma. Só é possível operar por uma norma a medida que se define seu desvio e, este desvio deve ser identificado, por isto a vigilância é realizada, sobre os outros e sobre si mesmo. Os desvios das normas assim, são identificados e busca-se uma restauração, uma (re)adequação das normas, uma (re)educação. Este re-educar é centrado em uma base epistêmica, dentre elas pode ser destacada uma abordagem moral-religiosa que incide sob o corpo, este seria o investimento de purificação da alma – de base na religiosidade cristã. Assim, vê-se que a utilização de uma tecnologia de poder cristã é utilizada como ferro quente na normalização de um corpo candomblecista.

Este momento de passar pelo ensino fundamental por si só foi confuso, segundo a entrevistada. A existência conhecida era a possibilidade de ser heterossexual ou lésbica, a possibilidade de ser bissexual era desconhecida, tratada como uma perversão, ‘anormal’, desvio, uma possível patologia ou distúrbio fisiológico e/ou moral. Características dos indivíduos produzidos como pervertidos no curso da modernidade (FOUCAULT, 2015). Assim, um regime de verdade é estipulado e naturaliza coisas que não são naturais, via a eleição de saberes-poderes-verdades que se instauram em um quadro de referências e define o que é ou não normal e, com isto, o que é ou não passível de ser vivido e, em quais espaços (FOUCAULT, 2015; 2014a; 1996). As instituições neste tocante organizam-se e incitam uma tecnologia da normalização, ou seja, de formatar os corpos para que estes atendam o quadro de normalidade. A tecnologia da normalidade assim busca a disciplinarização dos corpos, mas não elimina o desvio, ela define o desvio – visto que necessita do desvio para manter o quadro de referência para as normas.

Durante a exposição para a família, os professores insinuaram que a possibilidade desta sexualidade ‘aflorada’ provinha de sua etnia negra, que apresenta uma “[...] *disposição maior para a sexualidade*”. Para ela, isto foi constrangedor mesmo não reconhecendo o ato como violência naquele momento. Hoje, quando analisa o que viveu tempos atrás, ela reconhece a afronta sofrida. A produção da relação etnias e sexualidades alinhava a ideia de selvageria, bestialidade, de uma raça ‘inferior’ e, conseqüentemente em uma raça ‘superior’, racional (WEEKS, 2015), de modo que exerce uma tecnologia da desumanização, da animalização. Assim, o quadro de referências que produz uma normalidade e, valora-a, é o que produz também espaço

para a atuação da tecnologia da desumanização e da animalização, que oferece substrato para os racismos e, no transformar o outro em animal. Judith Butler (2011) atenta-nos que a transformação do outro em precário é também uma eleição destas vidas como matáveis e, passíveis de serem violentadas. A retirada do *status* de humano, é também uma autorização da caçada do outro, por localizá-lo como bestial.

Nesta escola os discursos eram diversos, desde o moralismo cristão que apregoava ser a mulher feita para o homem, devendo obediência ao esposo, até o de apatia de alguns docentes, que faziam piadinhas e se reforçavam junto a uma coordenação machista que acreditava que homens tinham que estar em complementariedade com a mulher. Assim sendo, o que fugisse disto era uma curiosidade da adolescência e deveria ser combatido. Reforçou também que a escola não era um lugar para dialogar a sexualidade.

A ideia de dimorfismo e complementariedade provém de um discurso médico e morfoanatômico para qualificar o determinismo dos sexos (FOUCAULT, 2015). Este discurso é sempre captura sob a falácia da incontestável lei natural. É na escola que se fundem o determinismo biológico aos preceitos religiosos e ao ancorar dos problemas no currículo, saber híbrido que deixam indiscutíveis as questões de sexualidade na escola (BRITZMAN, 2015; LOURO, 2015; WEEKS, 2015). Apenas o discurso moral da coordenação e direção passa a ser admitido. Também, evidencia-se que o discurso da purificação da alma, sob a tecnologia de poder cristã, utiliza da hibridização com outras tecnologias, como a apelação de uma tecnologia do determinismo biológico – que estrangula modos de existência múltiplos a medida que busca se firmar como base científica da verdade irrefutável encrusdrecida no interior dos corpos e definida por uma suposta base anatomofisiológica “universal” – e ao uso da hibridização das metafísicas religião-ciência para estabelecer uma tecnologia do calar. Um calar pois funda-se na ideia de que são verdades irrefutáveis e, o outro deve-se calar e seguir modos de condutas normalizáveis a partir deste regime de verdade.

O discurso da normatividade que rondava o espaço escolar gerava um ambiente hostil, no qual se passa a “[...] *sentir seu direito negado, de viver aquilo como você é*”, não se quer participar da aula, não que desenvolver discussões e, assim, as relações com professores e coordenação torna-se aversiva, hostil e, passa-se a não se sentir bem vinda naqueles espaços, o que toca diretamente nas relações de ensino e aprendizagem. Tentava-se ficar o mais longe possível da escola, “*inclusive, achava que se rebelar contra a escola, contra os estudos, seria uma forma de resistência ali [...], sendo muito prejudicada pelo não querer ir à aula*”. Matava-se aula,

procurava outros estudantes, geralmente de colégios públicos e periféricos, pessoas que também não se encontram no padrão.

Demarcam-se, então, duas tecnologias que operam juntas: a) A tecnologia da (não)ocupação, de modo que este corpo negocia com os jogos de poder e passa a selecionar os espaços que decide ocupar ou não, rejeita espaços valorizados pela norma vigente e ocupa espaços que oferecem mais potencialização de si; b) A tecnologia do reconhecimento, de modo que um corpo precário reconhece-se na precariedade do outro (BUTLER, 2011) e este exercício se torna prática de alteridade, pertencimento e multiplicações das significações e desejos

É neste tocante, que um regime de verdade cria a condição do eleito no padrão e o precarizado, nos quais os fluxos discursivos (midiáticos, médicos, religiosos) levam a olhar o precário como ameaça ou a não o olhar. O regime de verdade assim, consiste em um sistema de regras ao qual acolherá uma verdade como aceita, em detrimento a outras (FOUCAULT, 2015; 2014b; 1996). Assim, o ver o outro se torna uma estratégia também de resistência, os precários passam a se reconhecer e se agrupar. É em meio à precariedade que se reconhece o outro, também precário (BUTLER, 2011), os não totalmente enquadrados a norma, subalternizados por esta – uma tecnologia do reconhecimento operante.

Durante seu ensino médio, uma história lhe foi marcante. Em uma semana cultural cada sala representaria uma cultura, Djamila* encontrava-se no grupo que performaria a cultura alemã. Ela vai à aula, nesse dia, com adereços da cultura, mas não alisa seu cabelo, pois gosta de seus cachos. A repressão foi forte, professores a indagam de “[...] *porque não alisou o cabelo? É sobre cultura europeia, não tem nada a ver não alisar o cabelo*”. Estes recortes relacionados à etnia/raça não cessam nas tentativas de regular o cabelo, mas também promovem violência quanto aos odores e, após uma aula de educação física, a coordenação da escola pede para a mãe passar “[...] *minancora ou limão em baixo do braço*”. Djamila*, neste momento opera pela afirmação de si, de modo que se reconhece a si, seu pertencimento, seus desejos, sua identificação e confronta o poder, enfrentando violações de seu corpo mas mantendo sua afirmação. O espaço escolar, busca por meio de tecnologias do poder, prescrever normas, voltadas a tentativa de minorar a estética que demarca pertencimento da sua identificação étnico-racial – a escola indica o alisamento, mas ela mantém seu cabelo cacheado, a escola sugere adequação de odores, mas ela reafirma seu próprio corpo e não o violenta. Tecnologia de reconhecimento, que nomearia como uma tecnologia da afirmação de si.

A escola para Djamila foi um lugar que visivelmente “[...] *não sabe lidar com pessoas que não são brancas, que não são heterossexuais, que não são iguaizinhas a eles [...], não sabem lidar com a diferença, são extremamente violentos, querem fazer mudar para ficar o mais parecido possível com eles*”. A utilização do poder para normatizar os indivíduos, enquadrá-los em um regime de normas, consiste em um resquício da sociedade disciplinar e se mantém na sociedade de controle de modo paradoxal. Enquanto indivíduos que fogem do sistema de normas o desestabilizam e devem ser punidos para sua readequação, o sistema de normas necessita de indivíduos que fogem à norma para que ela exista. É neste tocante que se elege o marginal, cria-se o diferente, institui o ‘anormal’, para que o centro, a norma e a normalidade existam (FOUCAULT, 2015; 2014a; 2014b).

No ensino superior não foi diferente, não tinham pessoas negras na sala e Djamila recebeu um tratamento diferenciado por ter cabelos armados, roupa curta, usar chinelo, ser bi, negra e candomblecista. Era comum esbarrar com comentários: *"A essa moça aí de chinelo, será que ela vai dar conta!? Será que ela não quer só fumar maconha, ficar louca, ficar com outras meninas e ir no sarau!?"*, ao qual era extremamente violento e jogava com a legitimidade da inteligibilidade da mesma. As coisas que ela tinha para falar não eram ouvidas, era uma menina do “[...] *candomblé, folia e samba*”. Era tratada diferente dos considerados padrões, enquanto uns eram incentivados, ela tinha seus saberes desconsiderados. Esta tecnologia opera junto ao silenciamento, ou seja, com o não deixar o Outro falar, mas demarca-se por um outro operante, pela exclusão discursiva de determinados corpos (FOUCAULT, 1996), uma tecnologia do não fazer ouvir: o que o Outro fala, não tem sentido pois não se enquadra em um quadro discursivo passível de sentido – é como a exclusão discursiva do louco, o sujeito minoritário pode falar, mas não será ouvido pois não o reconhece como um portador do relatar sentidos.

A reação foi: não ocupar espaços durante o curso de história. Não sabia como funcionavam as possibilidades, não fazia questão. Os filhos de funcionários e professores da Universidade sabiam o fluxo a ser seguido, os alunos que vêm da periferia e colégios pequenos não. Ninguém lhe falou: *"Olha, você não vai estudar só seus 4 anos para fazer disciplinas obrigatórias, você pode pegar um projeto, pode participar de grupos de estudo, de grupo de extensão"*; essas orientações não foram dadas. Em uma resposta ao ambiente identificado como hostil, a tecnologia de poder utilizada com finalidade de resistência foi a tecnologia do não ocupar, do abster-se de fazer-se presente (TIBURI, 2016).

Os incentivos passaram a surgir apenas quando ela se encontrava na metade de seu curso e passou a se envolver com movimentos estudantis. Neste período, realizou disciplinas optativas com professores das ciências sociais e passou até a produzir artigos. Entretanto, uma sensação contínua persistia, a de “[...] *não sentia que meu conhecimento era importante, que meu conhecimento de santo, meu conhecimento de outras realidades, [...] nem meu conhecimento acadêmico nunca foi valorizado. Então eu não ocupava espaços*”.

Assim, ao não ocupar espaços formais, passou a criar novas possibilidades de espaço participando da fundação de um coletivo da juventude negra, grupos de feminismo, maracatus, entretanto, era hostilizada nos espaços formais. Quando espaços são vistos como não abertos ao reconhecimento de outras pessoas, estes ‘Outros’ busca novos espaços, ao qual tenha sua existência reconhecida, seus saberes legitimados, sua possibilidade de transitar ou ocupá-lo (FERRARI, 2006). São nestes espaços que as interações micropolíticas se moldam no contato relacional com o outro e, assim, se permite uma visão de si e do outro a possibilidade de se narrar (BUTLER, 2015).

No curso de sua trajetória estudantil, ela retorna à escola como professora. Sua atuação deu-se em um Centro de Aplicação Pedagógica da universidade, onde se sentiu hostilizada pela coordenação. No julgamento de Djamila, a mesma não se preocupou com a renovação de seus métodos, tampouco em tratar bem os estagiários que atravessam a escola. A direção não olhava em seu rosto. Ao perguntar se existiam possibilidades diferenciadas de trabalho ou pedir materiais a uma coordenadora, não tinha respostas. “*Não tinham o mínimo interesse em ouvir o que você tinha para falar*”. Não escutar o outro é uma tecnologia de poder característica dos espaços fascistas, pois o silenciamento apaga a potencialidade de existência e de acolhimento (TIBURI, 2016).

A professora supervisora do estágio a recebeu bem e a incentivou a novas possibilidades. Entretanto, durante a observação de suas aulas, abordou a temática de cultura afro de maneira tendenciosa relatando que mulheres negras viram as europeias usando lenços e passaram a imitá-las achando que era moda. Abordagem esta que desconsiderou todo um contexto histórico e simbólico de representação, hierarquia, relações sociais, religiosas e políticas do uso do turbante por mulheres negras. Ao atingir a cultura, atinge-se o sujeito que participa desta.

Durante sua regência, os estudantes e os alunos sentiam-se identificados, a tratavam bem, perguntavam de sua vida pessoal, de sua tatuagem que representava orixás. Nesse período, tentou sempre discutir o conteúdo de múltiplas formas, “[...] *fazendo textos, rimas, disputas de rap*

sobre o assunto, teatro”, o que aproximava a atenção dos alunos. Todavia, mostrou-se também um espaço de resistência, um grupo de alunos “[...] *meninos, brancos, elitizados que queriam apenas conteúdo para passar no vestibular*”, desafiavam a legitimidade da postura de Djamila durante as suas aulas, não estando interessados em dialogar, discutir e compreender processos históricos, políticos, econômicos e sociais “[...] *que é o mais importante no ensino de história*”.

Assim, demarca-se que seu corpo era ali um atentado a sujeitos que desfrutavam de privilégios da normalização e, à medida que seu corpo resistia no ato de ocupar um espaço de poder que incomodava uma norma vigente, respostas eram dadas a fim de reiterar a norma: operava uma tecnologia de desafiar o diferente. Michel Foucault (2014b) apresenta que a produção de espaços institui também quais corpos serão autorizados a circular nestes, se corpos não autorizados o ocuparem tem uma perturbação da norma e, assim, gera respostas agressivas pelos reiteradores da ordem vigente. Assim, aqueles que rarefazem a norma apenas com sua presença e, pelo que está presença simboliza, são desafiados, desafia-se o diferente. E este desafio se deu pelo desejo de alguns estudantes, de serem normalizados – a norma é algo desejoso pois a coloca em um espaço privilegiado. O desafio foi dado pela presença do corpo negro, bissexual, candomblecista, mulher, e também pelo tipo de prática educacional que este corpo operava, que, não se mostrava comum ao desejantes da normalização.

No fim da graduação de Djamila, ela se deparou com novas surpresas, os apagamentos dos planos de educação, que retiravam o caráter obrigatório das discussões sobre gênero e raça. Negava-se “[...] *nossa sabedoria, nosso conhecimento, nossa construção neste país [...] o mundo todo é responsável pela educação de uma criança, mas querem restringir a atuação da escola neste ato de educar*”. Assim, os saberes que são eleitos em meio a este apagamento são os hegemônicos, neopentecostais, racistas, elitistas e brancos. O currículo passa a negar uma consciência de si, de suas histórias, de seus saberes (ARROYO, 2015), uma tecnologia do negar a consciência de si, os fluxos históricos, a sensação de pertencimento. Esta tecnologia vem engendrada a uma tentativa desesperada de manter uma homogeneização, uma norma, uma domesticação, que antem determinados grupos normalizados em um espaço de poder. A consciência de si é conclamada por corpos subalternizados, que querem suas histórias reconhecidas, a tecnologia que nega a esta é a tecnologia que as subalterniza.

Assim, apagamentos que afetaram diretamente a ocupação dos espaços, que influenciaram a presença das delineações de gênero, raça e cultura, e levaram o “[...] *maracatu ocupar as escolas, mães e pais de santo, capoeiristas [...] o povo do movimento negro, eu ser convidada a participar*

destes espaços em escolas”. São nestas negociações com o currículo oficial que se criam espaços para ocupar e promover eventos, mas ao ser apagado dos planos “*A gente vai parar de ocupar este espaço, pois ele não vai ser nosso, não vai ter mais porque conversarmos daquilo ali*”, não vai poder. Deste modo, as culturas são negadas, as identidades generalizadas (SILVA, 2015; 2008; SANTOMÉ, 2013) a proibição não se instaura, mas fica à mercê daqueles que desejam discutir tais temáticas (CARVALHO *et al.*, 2015).

(Des)considerações

Este manuscrito traz consigo considerações acerca de “Que tecnologias de poder que atravessam um corpo negro, bissexual e candomblecista em sua trajetória educacional podem ser evidenciadas no ato deste corpo de narrar-se a si?”. Este abre espaço para que Djamila* se narre e nas relações de escuta, análise, escrita estas sejam (re)escritas sob a perspectiva de heteroautobiografias. Assim, permitindo que esta narrativa não contada nas histórias convencionais das escolas e dos currículos por onde este corpo transitou seja contada, de modo que os arquivos das marcas deixadas neste corpo façam-se visíveis.

Vê-se que a narrativa apresenta mascas de violações dos currículos sob seu corpo, destacando-se nestes relatos as tecnologias: a) da vigilância, b) da purificação da alma, c) da desumanização/animalização, d) determinismo biológico, e) do fazer calar, f) do não ouvir, g) do desafiar o diferente, h) do negar a consciência de si. Todavia, este corpo reage, cria instrumentos de resistência, que operam por tecnologias: a) da ocupação e não dos espaços, que atentam contra seu corpo ou que aumente sua pulsão de vida; b) do reconhecimento do-no Outro, via identificação em suas precarizações; c) da afirmação de si, como sujeito constituinte de gênero, orientação sexual, etnia-raça, religião entre “N”s categorias identitárias que atravessam e constituem seu corpo e, ao afirmar estas categorizações, parte de sua produção resiste a normalização.

O presente trabalho indica algumas tecnologias de poder, muitas outras poderiam ser lidas e reconhecidas nos processos de narrar, escutar, ler, escrever. Assim, reconhece-se que este demarca pontos específicos e, utiliza deste reconhecimento para convidar a Outros, o registro de narrativas de corpos subalternizados que se encontram com o poder e se ferem, dançam e negociam com estes durante o percurso educacional e sua trajetória de vida.

Submetido para avaliação em 28 de fevereiro de 2018

Aprovado para publicação em 22 de abril de 2019

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. (2015) Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, 55, pp. 47-68.
- BRITZMAN, Deborah. (2015) Curiosidade, sexualidade e currículo. In G.L. Louro (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, pp.83-112
- BUTLER, Judith. (2015) *Relatar a si mesmo: crítica à violência ética*. Belo Horizonte: Autentica Editora.
- _____. (2011) Vida precária. *Contemporânea*, 1, pp.13-33
- CARVALHO, Fabiana Aparecida de; POLIZEL, Alexandre Luiz; SANTANA, Naomi Neri; SANCHES, Khawana. (2015) Políticas públicas e (in)visibilidades escolares: Entre (des)conhecer, apagar e trabalhar com o combate à violência de gênero. In C. Correa E E. R. Maio (Orgs). *Observatório de Violência de gênero: entre políticas publicas e práticas pedagógicas*. Curitiba: CRV, pp.99-115
- CATANI, Denice Barbosa. (2006) Autobiografia como saber e a educação como invenção de si. In E.C. Souza e M.H.M.B. Abrahão. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EdUPUCRS, pp.77-87
- FERRARI, Anderson. (2006) "A 'bicha banheirão' e o 'homossexual militante': grupos gays, educação e construção do sujeito homossexual". *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED - Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade*.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. (2001) Foucault e a análise de discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, (114), pp.197-223
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. (1996) São Paulo: Edições Loyola
- _____. (2015) *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra
- _____. (2014a) *História da sexualidade III: O cuidado de si*. São Paulo: Paz e Terra
- _____. (2014b) *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis-RJ: Vozes
- LOURO, Guacira Lopes. (2015) *Pedagogias da Sexualidade*. In G.L. Louro (Orgs). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, pp.07-33

RAGO, Margareth. (2013) A aventura de contar-se: Feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas, SP: Unicamp

REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa; OLIVEIRA, Marta Khol. (2006) Narrativas autobiográficas e constituição de subjetividades. In E.C. Souza (Orgs). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EdUPUCRS, pp. 269-286

SANTOMÉ, Jurjo Torres. (2013) As culturas negadas e silenciadas no currículo. In T. T. Silva (Orgs). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2015) Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica

_____. (2006) O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Autentica

TIBURI, Marcia. (2016) Como conversar com um fascista. Rio de Janeiro: Record

WEEKS, Jeffrey. (2015) O corpo e a sexualidade. In G. L. Louro (Orgs) O corpo educado: pedagogia da sexualidade. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, pp. 35-82