

## EXPERIMENTAÇÕES NO/COM O COTIDIANO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: DES(A)FIANDO MARCAS DE BRANQUIDADE E HETERONORMATIVIDADE NO CURRÍCULO

**Aline Correia Martins<sup>1</sup>**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Fernando Altair Pocahy<sup>2</sup>**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**Rafaela Cotta Leonardo<sup>3</sup>**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

### Resumo

O trabalho em tela problematiza as experimentações de uma docente da rede de ensino público do Estado do Rio de Janeiro, a partir das interpelações do currículo de sociologia para o Ensino Médio. Currículo elaborado historicamente através de uma concepção programática, movimentado em raríssimas discussões e interlocuções com autorxs brasileirxs e negrxs na sala de aula e, muito mais escassamente, com autoras negras. O trabalho cartografa fluxos do cotidiano escolar, na tentativa de fazer pensar a respeito das dinâmicas do

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Educação Proped/Uerj. Mestre em Educação Uerj/ProPEd. Integra o grupo de estudos de gênero, sexualidade e(m) interseccionalidades na educação e(m) saúde (GENI). É Graduada e Licenciada em Ciências sociais (UFRJ) e professora de Sociologia pela Rede estadual no Rio de Janeiro. E-mail: [acmartins730@yahoo.com.br](mailto:acmartins730@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na Faculdade de Educação, junto ao Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd). É coordenador do GENI - Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde. Bolsista da FAPERJ no programa Jovem Cientista do Nosso Estado (2015-2018) e do Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística/ PROCIÊNCIA-UERJ-FAPERJ (início 2015, em vigência). É Doutor em Educação e Mestre em Psicologia Social e Institucional, ambos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa CAPES, vinculado respectivamente aos grupos GEERGE - Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero e ao Laboratório de Psicologia e Políticas Públicas. É graduado em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é Editor Associado da Revista Interface - Comunicação, Saúde e Educação - Unesp Botucatu. E-mail: [fernando.pocahy@gmail.com](mailto:fernando.pocahy@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutoranda pelo programa de Pós-graduação em Educação Proped/Uerj. Mestre em Educação Uerj/ProPEd. Integra o grupo de estudos de gênero, sexualidade e(m) interseccionalidades na educação e(m) saúde (GENI). É Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário Celso Lisboa e atua tanto em Projetos Sociais, como na clínica. E-mail: [cotta.rafaela@gmail.com](mailto:cotta.rafaela@gmail.com)

cotidiano sobre o currículo e nas formas como o currículo se faz ou não se faz eficaz, no dia a dia, na escola ou em sala de aula.

**Palavras-chave:** experimentações; cotidiano; sociologia; branquidade e currículo.

## EXPERIMENTS IN / WITH THE EVERYDAY OF SOCIOLOGY TEACHING: SPINNING WHITENESS AND HETERONORMATIVITY MARKS IN THE CURRICULUM

### Abstract

The work in question problematizes the experiments of a teacher of the public school system of the State of Rio de Janeiro, from the challenges of the sociology curriculum for high school. Curriculum historically elaborated through a programmatic conception, moved in very rare discussions and interlocutions with Brazilian authors and blacks in the classroom and, much more sparingly, with black woman authors. The work maps everyday school flows in an attempt to make people think about the dynamics of everyday life about the curriculum and the ways in which the curriculum is made effective or not, in everyday life, at school or in the classroom.

**Keywords:** experimentation; daily life; sociology; whiteness and curriculum.

## EXPERIMENTOS EN / CON EL DÍA A DÍA DE LA ENSEÑANZA DE SOCIOLOGÍA: MARCAS DESAFIANTES DE BLANCURA Y HETERONORMATIVIDAD EN EL PLAN DE ESTUDIOS

### Resumen

El trabajo en cuestión problematiza los experimentos de un maestro del sistema de escuelas públicas del Estado de Río de Janeiro, a partir de los desafíos del plan de estudios de sociología para la escuela secundaria. El plan de estudios históricamente elaborado a través de una concepción programática, se movió en discusiones e interlocuciones muy raras con autores brasileños y negros en el aula y, mucho más escasamente, con autores negros. El trabajo mapea los flujos escolares diarios, en un intento de hacer que las personas piensen en la dinámica de la vida cotidiana sobre el plan de estudios y las formas en que el plan de estudios se hace efectivo o no, en la vida cotidiana, en la escuela o en el aula.

Palabras clave: experimentación; vida cotidiana; sociologia; blanca y currículo.

## Introdução

Este artigo consiste em um relato de experimentação-pesquisa produzida a partir do corpo de uma professora negra. As marcas interseccionais de gênero, raça, orientação sexual, entre outros marcadores de diferença, se colocam aqui como materialidades de uma agonística: des(a)fiar estabelecidos no ensino de sociologia. Desde a disposição de uma prática-reflexiva, os efeitos de tal posicionamento ofereceram uma cartografia das afecções (micro)políticas de produzir currículo, assumindo a força dos marcadores e das marcações de gênero, sexualidade e raça em sala de aula. Enunciamos assim: o conhecimento produzido na escola é marcado e marcação da diferença. Isso constitui o atravessamento central na pesquisa, uma vez que o texto se ocupa em des(con)fiar do ensino de sociologia quando oferece miradas sobre o conhecimento que importa ao currículo e sobre os corpos-vidas que produz.

As problematizações dessa experimentação da educadora-preta-socióloga evidenciam as contradições das apostas canônicas do ensino de sociologia, notadamente no instante em que compreendemos o currículo como experiência agonística que reflete práticas de significação e subjetivação. Com isso, a aposta da pesquisa encontra força na noção de cotidiano escolar como espaços-tempos-campos-territórios que reposicionam os modos de pensar-fazer sociologia, compreendendo que o que se produz com essa 'disciplina' participa nos processos de subjetivação.

Desde lances de aliança tática professora-estudantes-comunidade escolar, arrisca-se estabelecer o conhecimento que importa e desde onde se pode pensar e questionar as formas de entender os corpos que ocupam aquele espaço em seus atravessamentos interseccionais, como uma das possibilidades até então aplacadas pelo ensino de uma sociologia desatenta à sua participação

na produção da diferença - muito marcada pela branquidade e heteronormatividade.

Ao nos posicionarmos, desde a influência das miradas pós-críticas no/com o cotidiano escolar (SILVA, 2017; MEYER, 2004; PARAISO, 2015), percebemos como alguns saberes-epistemologias são privilegiados em detrimento de outros na produção do conhecimento e na formação discente:

Inscreve-se, nesse pressuposto, uma articulação intrínseca entre gênero e educação e, também, uma ampliação da noção de educativo, uma vez que se enfatiza que educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, além das instâncias usualmente implicadas nisso, os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em - e aprendem a se reconhecer como - homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem. [MEYER, Dagmar. 2004. Teorias e Políticas de Gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília (DF) 2004 jan/fev;57(1):13-8.]

Nosso trabalho é pensado-vivido a partir da experiência e de experimentações docentes, tomando como horizonte ético-epistemológico problematizações sobre o ensino de sociologia. Com isso, interessa-nos discutir/analisar sua própria direção incluindo-se uma reflexão não somente sobre o ensino na escola, mas ponderando que tais práticas são também mediadas pela formação de licenciandas/os, são práticas e contestadas na cultura de um dado cotidiano.

O lócus privilegiado de nossas análises encontra-se na articulação entre ensino de sociologia e produção da diferença. Nossas apostas miram a linha abissal<sup>4</sup> que estabelece fronteiras a fixar grupos sociais e sujeitos em determinadas posições, como aquela da exclusão, considerando-se que essas questões se constituem em objetos mesmos da sociologia. (SILVA, 2017):

---

<sup>4</sup> Cf. *Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Orgs.) (2009). Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 532 pp.

[...] é essa reviravolta epistemológica que torna a perspectiva feminista tão importante para a teoria curricular. Na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. Ele é a expressão da cosmovisão masculina. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio, e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, individualismo e a competição. Todas essas características refletem as experiências e os interesses masculinos, desvalorizando, em troca, as estreitas conexões entre quem conhece e o que é conhecido, a importância das ligações pessoais, a intuição e o pensamento divergente, a artes e a estética, o comunitarismo e a cooperação - características que estão todas ligadas às experiências e aos interesses das mulheres. (SILVA, 2007, p. 98)

Apoiados ainda nos argumentos de Silva (2005, p.15) destacamos que “O currículo é sempre resultado de uma seleção”, ele é parte e faz parte de um discurso político - e como todo um discurso compreendemos que é pré-eleito, selecionado e faz parte de um jogo de disputa de um lugar de fala, de poder em um espaço do saber. Ao chamarmos “teorias do currículo” um modus de pensar e agir sobre a prática pedagógica em sala de aula, pontuamos o que deve ser a aplicabilidade do currículo.

Em Silva (2005. p. 16), “o currículo é também uma questão de poder, na medida em que busca dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas questões de poder. Selecionar é uma questão de poder”. Tomamos, assim como Silva, (2005) a compreensão de que as teorias críticas e pós-críticas de currículos têm como cerne de seu debate a vinculação entre o saber, identidade e poder, produzindo, assim, modos de vida, modos de ser e estar no mundo, modos estes produzidos a partir de movimentos de tentativa de condução das condutas dos outros, modos de governar.

Para Foucault, História da sexualidade: o cuidado de si (1985) a ideia de governar a si, traz um diálogo consigo, de auto-compreensão, de auto-conhecer - em uma concepção filosófica e estritamente estética e física. O mergulho na subjetividade ultrapassa a ideia de estagnar. O conhecer um diálogo constante consigo, com o eu - todo diálogo é um movimento. Governar, para Foucault, não é anular, pois o governado não tem sua liberdade cessada. Governar se trata de

produzir, de estar em movimento e remontar sua vida, construindo outras formas de experimentação da sua subjetividade.

Consideramos, portanto, articulações entre políticas de currículo balizadas pelas políticas da diferença e desde a compreensão da produção cotidiana de currículo, para reafirmamos o que muitas práticas minoritárias já vêm dizendo, desde muito tempo: grupos LGBTQIs+, mulheres-cis e não cis e mulheres brancas e mulheres negras produzem teorias. hooks salienta em seu livro, *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* (2018), que mulheres vão além de transformar suas teorias em práticas, sobretudo transformam suas práticas em teorias. Tais práticas só se fizeram e fazem possíveis a partir de construção teórica que pensa o lugar de indivíduos em relação a outrxs e nas marcas que os corpos carregam, marcas de gênero, sexualidade, cor e de classe. Nesta direção consideramos uma aproximação com movimentos de reflexividade ética, como podemos inferir das práticas minoritárias ou menores (não no sentido de inferiores, mas de micropolíticas):

Na esteira dos direitos civis, o movimento feminista revolucionário dos anos 1970 e 1980 mudou o rosto de nossa nação. As ativistas feministas que tornaram essas mudanças possíveis se importavam com o bem-estar de todas as mulheres. Entendíamos que solidariedade política entre mulheres expressa na sororidade vai além de reconhecimento positivo das experiências de mulheres, e também da compaixão compartilhada em casos de sofrimento comum. A sororidade feminista está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça toma. Solidariedade política entre mulheres sempre enfraquece o sexismo e prepara o caminho para derrubar o patriarcado. É importante destacar que a sororidade jamais teria sido possível para além dos limites de raça e classe se mulheres individuais não estivessem dispostas a abrir mão de seu poder de dominação e exploração de grupos subordinados de mulheres. Enquanto mulheres usarem poder de classe e de raça para dominar outras mulheres, a sororidade feminista não poderá existir por completo (HOOKS, 2018. p. 30)

Indivíduos não são vítimas passivas de discursos-práticas sociais. As pessoas re-existem, sobretudo, produzindo teorizações-práticas de resistência sobre corpos invisibilizados. Corpos elimináveis, violentados, desde o passado até os dias atuais, produzem, a partir das suas feridas, marcas e violências rotineiras teorias vivas, pulsantes, vibráteis. Pode ser que sua fonte de energia e força política advenha das marcas da exclusão, efeitos do jogo das práticas de governamento das populações - biopolíticas (FOUCAULT, 1979)

Apoiamo-nos em Frantz Fanon (1925 -1961), Bell Hooks (1952) e Boaventura de Sousa Santos (1940) para pensar (essas) vozes e urgências epistêmicas lançadas desde e para o nosso tempo, ali onde as margens de liberdade se estreitam, onde as formas de dominação se avolumam. Não em oposição à Foucault, para quem o poder é relacional, mas partindo da noção de práticas de dominação que se expandem, desde posições marcadas pelo saber-poder, para forjar privilégios e estreitar os movimentos de expansão dos sentidos da liberdade e da democracia.

Com isso, interessa-nos, ao modo de Michel Foucault (1979), uma ontologia do presente: pensar-des(a)fiar o que estamos fazendo de nós mesmas/mesmos e o que desejamos fazer dos/as outros/as, sem desconsiderarmos que há formas de opressão, mas que elas encontram lugar não sem contestação, sem oposição, sem resistência e que, em outro momento, novas relações de poder podem se estabelecer. A liberdade é uma prática, um exercício, não um estado de coisas.

Com isso, como pesquisadorxs, não polarizamos a questão entre nós versus eles. Mas, atestamos, entre os sujeitos de pesquisa, a identificação desta sensação e experiência. Estamos todxs disputando os sentidos e significados de nosso tempo e, com isso, estamos também trabalhando na produção de currículo(s). Afinal, como questiona Sandra Corazza (2010): o que quer um currículo? Que subjetividades supõe/intenta produzir uma determinada política de currículo?

Se pudermos dizer de certa forma um “nós” nesse instante é porque estamos interessadxs em que se ampliem cada vez mais as margens de liberdade

para que outrxs decidam sobre si mesmxs, que tenham reconhecidas suas histórias, seus saberes, para além dos enquadramentos normativos que estabelecem privilégios a poucxs.

O foco deste artigo é, portanto, pensar a questão racial, de gênero e sexualidade e seus desdobramentos em sala de aula, a partir do ensino da sociologia, no cotidiano de uma escola do ensino médio, no estado do Rio de Janeiro. Nossa motivação principal está relacionada com o momento atual e a conjuntura política global e local, de grande ameaça, especialmente através de determinadas investidas curriculares, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que podem excluir o ensino de sociologia do ensino médio mais uma vez, além de suas apostas em uma fixação da diferença - a tutela, controle, regulação e descontextualização do conhecimento produzido no cotidiano.

## COMPONDO MODOS DE PROBLEMATIZAR

Este trabalho se configura como uma cartografia do cotidiano. Buscamos, a partir de uma experiência docente, compor entradas de problematização sobre como se estabelece a produção da diferença, entendida aqui como uma forma de “olhar o que o outro é/ pode ser/ multiplicidade de selfs”, entender a perspectiva discursiva para além um nós/eles marcado pela masculinidade, branquidade e heteronormatividade. Não se trata aqui de separar o nós dxs outrxs, mas perceber como xs alunxs de ensino médio, numa mesma escola, compartilhando diferentes questões de gênero e raça, podem ter vidas tão diferentes no mesmo território escolar, como podem se posicionar de modos tão distintos, como podem assumir posições tão mais ou menos marcadas por um código moral ou uma norma.

Compreendemos que os discursos assumem posições, que os sujeitos, também assumem uma posição dependendo do lugar que ocupam. Somos dependentes da liberdade e do contexto, que nos permitem determinadas falas. Descreve Stuart Hall (2011, p.13): “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão



sendo continuamente deslocadas”. Para pensar a diferença, a escola e os discursos das alunas no ambiente escolar, estrategicamente, recontamos os diálogos estabelecidos em sala de aula com alunas do curso de formação de professorxs, visto que é um espaço majoritariamente ocupado por mulheres, em uma escola mista.

O cenário cartografado, a sala de aula, e não a escola, é um espaço onde a maioria “dos alunos” são mulheres<sup>5</sup>, que residem na periferia, na Baixada Fluminense, e estudam na escola pública e estadual. Questionamos se existe diferença em um diálogo, no qual a preponderância discursiva é de mulheres, não existindo corpos entendidos como masculinos na disputa das argumentações. As alunas são negras, brancas, muitas são evangélicas, outras são filhas de evangélicos e poucas não religiosas; são múltiplas identificações - em comum o ser vistas como mulheres/meninas. E é neste encontro entre as categorizações externas e o olhar sobre si - da recusa de algumas delas em relação aos olhares, mandos e regras impostas - que elas se questionam sobre o lugar que ocupam no mundo e o lugar que gostariam de ocupar. No debate, essas alunas e mulheres problematizam a respeito de quais identidades pertencem, devido às inúmeras imposições sociais e normativas, mas também partindo de um movimento de resistência, em que há abertura para os questionamentos de suas identidades.

Acreditamos que a identidade é marcada por uma relação de diferença, mas nos é apontado que alguns elementos da relação são hierarquizados e marcados como subalternos, irrelevantes ou menos relevantes socialmente, existencialmente. O que lançamos para refletir é o seguinte: identidades lidas como femininas, corpos de mulheres pobres são fixadas por entes externos. Quais mecanismos de escape das fixações são relatados por elas?

---

<sup>5</sup>Cabe destacar aqui que a escola tem ensino regular e ensino no curso de formação de professorxs. São diversas turmas. As turmas do ensino regular têm presença mista de homens e mulheres, o que não ocorre no ensino de formação de professorxs, com predominância de mulheres, havendo turmas em que não há alunos do sexo masculino.

## CARTOGRAFIAS NO/DO ENSINO MÉDIO: O ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO PRÁTICA ÉTICO-EPISTEMOLÓGICA

Uma vez colocados os problemas que ensejamos produzir/ levar ao ensino de sociologia, nossa intenção é garantir a sua presença real e viva no currículo, mas sendo pensada-vivida-praticada nos termos de uma disputa, não de um enquadramento normativo-epistemológico. Cabe-nos, aqui, pensar a partir da prática em sala de aula como percebemos a produção (não a simples aplicação) de um currículo que incluiria uma diversidade discursiva em sala de aula para alunxs da rede pública no Brasil.

É importante compreender quem são xs discentes e xs docentes em sala de aula, para que possamos pôr em análise as apostas de certas políticas que partem do pressuposto de certa hegemonia dos sujeitos escolares, descontextualizada de região, classe social e outros marcadores sociais - como raça, idade, gênero e orientação sexual, por exemplo.

A idade esperada para frequência no Ensino Médio é de 15 a 17 anos. De acordo com levantamento realizado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios em 2016, 51% dxs brasileirxs nessa faixa etária se autodeclararam como negrxs e pardxs. Segundo o Censo Escolar brasileiro de 2016, são 8,1 milhões de estudantes no ensino médio, sendo 22,4% dos matriculados (1,8 milhões) no período noturno e, destxs, 95,6% estão em escolas urbanas. Do total de matrículas do Ensino Médio cerca de 84% (6,9 milhões) estão na escola pública.

O Censo escolar de 2016 (publicado em 2018), mostra que apenas 3,7% dxs professorxs trabalhando no ensino médio se autodeclararam negrxs ou pardxs. Os dados apontam que mais de 50% da população brasileira se declara como negra ou parda. Enquanto xs docentes em atividade não estão representados na mesma proporção, sendo a imensa maioria branca, um número significativo dxs alunxs são pretxs. Podemos provocar a pensar que um dos

---

<sup>6</sup>[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)

primeiros contatos rotineiros que alunxs periféricxs têm com um profissional graduado é na escola (pública). Na maioria das vezes, x profissional da educação não é pretx ou não se declara como pessoa negra ou parda. Constatando que, além de a representação quantitativa da população negra não se refletir nos números de professorxs em sala de aula, percebe-se que os discursos dos conteúdos do currículo não contribuem para que mulheres, pretxs, corpos não cis e não heteronormativos (não binários) tenham algum protagonismo tanto no conteúdo, quanto em sala de aula.

Historicamente, a sociologia encara alguns corpos/indivíduos como objetos de seus estudos. O chamado “Olhar Sociológico”<sup>7</sup> cria uma dicotomia entre observador e observado. Entre quem é o sujeito e o objeto, quem pode ser pesquisador e quem é pesquisado, isto é, separando e categorizando os sujeitos. Apesar de haver críticas a esse modelo de pesquisa, esses teóricos clássicos são usados ainda hoje, principalmente no ensino básico, em sala de aula. Se pensarmos a idéia de “Nós” que somos xs pesquisadorxs e “Eles”- xs observadxs - já criamos uma hierarquia epistemológica. Aqueles que ensinam são “Nós” e os que precisam aprender são “Eles”. Cria-se, portanto, uma diferenciação, que ao pensarmos em relações de poder, “Eles” são entendidxs e tratadxs socialmente como xs subalternxs, aquelxs que não detêm conhecimento e precisam de tutela e governo.

Esses pronomes “eles/outros” são os corpos-objetos da pesquisa. A fala que transforma xs chamadxs subalternizadxs em corpos passivos-objetos. Mas percebemos que os corpos ditos “eles/outros” são corpos que já provocam e des(a)fiam a pseudo estabilidade e representatividade de corpos ditos normais; são esses corpos que desconcertam, desestabilizam a construção de normalidade. Corpos que “obedecem” as normas protagonizam

---

<sup>7</sup>C.F BERGER, Peter. Perspectivas Sociológicas. 2001 (23ª edição). <https://eds2016salomao.files.wordpress.com/2016/09/peter-berger-perspectivas-sociolc3b3gicas-uma-visc3a3o-humanoc3adstica-petrc3b3polis-vozes-1986.pdf>

majoritariamente os espaços públicos, exercendo sua liberdade e vivendo sua subjetividade, ainda que com marcas epistemológicas. Esses espaços resultam não democráticos por não produzirem uma dinâmica representativa da sociedade brasileira, o que fazem é representar uma sociedade hierárquica colonial.

Por tal exclusão, resta aos poucos corpos existentes/resistentes/remanescentes no espaço em que estão - na sala de aula - des(a)fiarem a ideia de objetificação dos s(eus) corpos, colocados como artefatos de estudos na sociologia e que, por vezes, são vistos nessa mesma dinâmica, em sala de aula.

Os corpos que se identificam ou são identificados como negros, não heteros-cis, não normativos, são apontados como desencaixados no espaço; são fundamentalmente corpos que falam e tomam os espaços-território-campo como se fossem parte deles. São corpos que subvertem a “ordem” por simplesmente existirem no espaço. Provocam uma “não lógica” e rompem com a concepção de indivíduo sociológico, em termos de “Eles versus Nós”.

Olhar para esses como Sujeitos e não objetos, como interlocutorxs de saberes e, sobretudo, como construtorxs de epistemologias, é desafiar a ordem colonial e patriarcal. O corpo torna-se (é) político em apenas ocupar o espaço e se fazer existir nesse espaço.

Apostamos na necessidade de pensar em uma fala mais reflexiva-desconstrutiva que ressignifique o saber em sala de aula e no território escolar sem engessar esses saberes aos corpos, sem determinações e normatizações, mas trazer para ‘encenar’ no palco - a escola - cada vez mais interlocutorxs e mediadorxs de saberes. Ouvir xs alunxs é também permitir que elxs protagonizem a construção das epistemologias. Sendo assim, nos arriscamos a permitir que esses corpos encenem a agonística com outras epistemes para além das já preestabelecidas. Que o currículo possa ser um aliado, respaldando os vários corpos presentes. Em sala de aula, oscilamos os protagonismos, colocamos em pauta as questões dos corpos-existentis no espaço e enfrentamos as disputas. Entendemos ser importante a disputa das falas e não a dominação de

uma fala, como também entendemos a importância para a abertura de um campo que permita a existência e a resistência desses corpos, em se tratando de um alargamento de sua capacidade de produzir agenciamentos.

## O CURRÍCULO PODE SER UM ALIADO: ACHANDO BRECHAS

A citação abaixo é a orientação curricular ou chamado “currículo mínimo” para sociologia do 2º ano do Ensino Médio. Esse modelo funciona como diretriz dessa etapa de ensino, mas cabe aos professorxs trabalharem o tema e escolher os autorxs. O documento faz menção às questões de identidade e preconceito de forma vaga, resultando em tarefa complexa, sobretudo, com a possibilidade de profissionais com outras formações como geografia e história lecionarem no campo na sociologia - vale ressaltar que apenas 25% dos profissionais em atividade nas escolas brasileiras têm licenciatura plena na disciplina (INEP, 2016).

- Compreender o conceito de cidadania e a construção histórica dos direitos civis, políticos, sociais e culturais como um processo em constante expansão.
- Compreender a importância dos direitos humanos e garantias constitucionais para uma sociedade democrática.
- Compreender o papel histórico dos movimentos sociais na construção da cidadania, bem como o surgimento dos novos movimentos sociais.
- Compreender as formas de organização social das relações de trabalho em diferentes tempos históricos e culturas.
- Compreender a divisão social do trabalho e a coexistência de diferentes relações sociais de produção, com ênfase na divisão de classes no modo de produção capitalista.
- Perceber a complexidade das transformações no mundo do trabalho e refletir sobre as consequências dessas transformações no padrão de acumulação capitalista.
- Entender as diversas formas de estratificação e perceber a dinâmica da mobilidade social nas diferentes sociedades.
- Identificar as principais formas de estratificação da sociedade brasileira e compreender a questão da desigualdade social no Brasil.
- Compreender como ocorrem as mudanças sociais e as suas consequências, especialmente na sociedade brasileira. (BRASIL, 2012, p. 17).

Após observarmos o currículo mínimo, provocamos a pensar como desdobrar em conceituações pertinentes para o campo de um saber específico. Advertimos que a nossa crítica não se resume em uma disputa do campo do saber, muito menos de legitimidade teórica e metodológica, questionamos como se direcionam as atividades e possibilidades do currículo mínimo e como o currículo do cotidiano pode ser ignorado nessa perspectiva. Primeiramente, cabe pensar que, apesar de existir uma “orientação” curricular para trabalharmos temas como preconceito e discriminação, por exemplo, não há uma especificidade dentro do próprio currículo que auxilie profissionais de diversas formações a trabalharem com esses temas.

Os livros didáticos são compostos por escritas, falas e teorias que, mesmo quando não reafirmam posturas discriminatórias, são representadas por autores homens, brancos e cisgêneros, o que impõe dificuldades a um profissional que não tenha uma literatura, articulação ou entendimento do que significa para pessoas excluídas se verem como produtores de saberes. Como sinaliza Silva (2017, p.15): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.” A escolha do currículo já é a própria disputa do campo, na potência da legitimidade de construtor de saberes. Para além do reconhecido em uma historiografia colonialista, como a brasileira. Teorizar é fazer política e praticar formas de poder. Um poder com margem maior de disputa ou na tentativa de aniquilamento da disputa dx outrx.

A aposta é pensar o saber, o currículo cotidiano, de forma a pensar sobre noções de identidade/alteridade/diferença/subjetividade/discursos e contradiscursos/saber e poder- representação/ gênero-raça-etnia-sexualidade e noções de culturas (nunca cultura, no singular). O currículo provoca e é provocador, porque o cotidiano é provocativo e é no cotidiano que o currículo se alimenta, mas o mesmo currículo pode suscitar questões diferentes para pensar o cotidiano.

## GÊNERO, RAÇA E SEXUALIDADE: ALGUMAS ENTRADAS DE PROBLEMATIZAÇÃO INTERSECCIONADAS EM UM COTIDIANO ESCOLAR

*Aluna: Meu pai me disse que nunca serei feliz sendo quem sou.*

*Professora: Sendo o quê?*

*Aluna: Uma mulher nunca é feliz. Como serei? (chorando)*

A fala acima é de uma das alunas do curso normal, estudante de uma escola estadual na cidade de Nova Iguaçu. A cidade, que está sob o terrorismo da “lei” da escola sem partido, faz avolumar o problema. Sendo professora do estado, ainda não nos submetemos a essas regras, a maior sanção na escola é, até o momento, a religiosidade, visto que um número muito significativo de familiares, professorxs, diretorxs, orientadorxs são fiéis neopentecostais fundamentalistas. Portanto, falar de gênero, sexualidade e raça representa uma fronteira discursiva e epistemológica. Nesse sentido, existe um cerceamento da discussão, através do alastramento de um pânico moral que envolve realizar problematizações acerca dessas temáticas. Em realidade, a vida de docentes é colocada em risco, suas práticas docentes passam por uma tutela, ainda que seja através da produção de um medo discursivo e não de uma ameaça declarada - o que também acontece.

Através de uma junção entre teorizações críticas, atividade usando dispositivos artísticos, muitos medos e questões forma colocados por elas. Ao falar de gênero e sexualidade, uma aluna do curso normal relatou que foi estuprada, as alunas perguntam sobre feminismo, alunxs falam sobre suas vidas, refletem e enunciam como seus corpos são apropriados por outrem, como são marcados pelo dispositivo moral e da ordem da violência existencial. Surgiram também relatos de relações sexuais quando as meninas estão dormindo e acordam sendo penetradas pelo seu parceiro. A educação religiosa diz que a mulher precisa ser submissa ao esposo, sendo assim, como dizer não ao namorado? Com todas as inquietudes do cotidiano, as alunas interpelam a sociologia.

A teoria clássica dessa disciplina não tem um debate sobre o corpo das mulheres ou mulheres de cor ou negras. Alguns livros tocam na violência, mas cabe ao profissional fazer o debate, quase por escolha, por sua própria conta e risco. Risco esse agravado diante de políticas conservadoras, como o movimento Escola Sem Partido, por exemplo, que vem fragilizando ainda mais corpos que sofrem todo tipo de estigmatização social - corpos que desafiam e provocam o colonialismo simplesmente pela existência, nos espaços considerados apenas para privilegiadxs ou para xs “merecidxs”, burlando as expectativas de experiências de relação de saber-poder relacionada com cor e gênero específicos. Preferencialmente, homem e branco.

Cabe lembrar que, apesar de terem suas teorias transmitidas no campo educacional, os homens, no ensino básico, representam uma minoria quantitativa. Ou seja, quem ensina e reflete sobre as teorias são corpos diferentes dos que as produzem. Acreditamos que não seria um problema, e muito menos empecilho, se não estivéssemos em uma sociedade hierárquica, machista e racista. Mulheres, praticamente, só estudam homens brancos ou teorias produzidas por teóricos masculinos, brancos e europeus, não há diversidade discursiva, visto que poucas pessoas negras ocupam espaço de fala e de existência plena. Ocupar espaço de fala oportuniza uma troca com corpos que tem restrita a sua possibilidade de se expressar. Trazemos, a seguir, mais relatos marcados pela regionalidade, classe, gênero e, sobretudo, pela raça. Mulheres que serão professoras e que, no espaço feminino, têm pouca oportunidade de pensar questões de diferença. Questões que irão presenciar cotidianamente em suas salas de aula. Pessoas atravessadas pelo racismo e pela desigualdade de gênero/sexualidade, que raramente verbalizam seus atravessamentos na escola.

*Aluna: Minha mãe disse que poderei deixar de alisar o cabelo quando me casar.*

*Professora: Por que não pode deixar seu cabelo natural?*

*Aluna: Minha mãe disse que moro com ela e as regras são dela.*



*Meu cabelo, só alisado. Quando casar resolvo com meu marido.*

*Aluna: Eu sou demisssexual.*

*Professora: Me explica e explica para a turma.*

*Aluna: Sinto desejo pela inteligência.*

*Minha mãe e meu pai não sabem, não gostam de mim. O meu papel é cuidar do herdeiro*

*Professora: Não entendi.*

*Aluna: Eles não querem entender minha sexualidade, minhas questões, meu pai que cuide do meu irmão, ele é o herdeiro.*

*Aluna: Professora, minha mãe e meu padrasto acham que tudo é do demônio, não posso andar com “gente gay”, “mãe solteira”, “piranha”. Eu brigo muito com eles, mas meu padrasto me manda. Tudo é do diabo! Mês que vem terá um culto chamado: gênero vem de Deus.*

*Aluna: Minha mãe disse que são os homens que mandam na casa. Eu dou o prato de comida na mão do meu pai, arrumo a casa, cuido do meu irmão. Homens não lavam a louça. Na igreja, o pastor disse que a casa é obrigação da mulher e o homem pode até fazer o favor de ajudar. É favor! Não obrigação. A mulher pode trabalhar, mas é obrigação do homem sustentar a casa.*

*Aluna: fui ao shopping com uma colega da sala e sua namorada, não contei pra minha mãe. E elas se beijaram na rua e uma senhora olhou com olhar agressivo.*

*Aluna: Meu pai é branco e minha mãe é “clara” com cabelo crespo. Minha família duvidou que fosse filha do meu pai porque meu cabelo é cacheado, todo mundo manda alisar para parecer mais com meu pai. Esse cabelo não agrada a família do meu pai.*

*Professora: O que você diz?*

*Aluna: Meu cabelo é lindo, não aliso, não.*

*Aluna: Minha avó cometeu suicídio. Todo mundo na família diz que ela foi para o inferno. Era uma mulher sozinha. Tinha 50 e poucos anos.*

*Aluna: Minha mãe obedece ao meu pai, ele que manda. Ele é a cabeça da casa. Eu não posso sair, eu não tenho liberdade, sou aprisionada porque a casa é da mulher.*

*Aluna: minha mãe sempre arranjou péssimos namorados, agora ela está namorando uma mulher legal. Todo mundo critica ela. Preta e sapatona. Adoro a namorada dela. E defendo minha mãe.*

*Aluna: Ninguém gosta da gente namorando preto. É melhor “clarear” a família.*

O debate acima é pormenorizado na escola. As vozes, em sua maioria, são silenciadas, pois não há espaço para falarem de si, de suas questões, dos enfrentamentos cotidianos, das alegrias, dores, violências. Esses debates surgem, apenas, nos termos de tema transversal, quando muito, uma vez no ano, em projeto especial. Alguns projetos têm temas como preconceito, mas o fazem de forma generalizada e muito pouco sobre o racismo. O racismo e o machismo entram como tema “bullying”, deslocando a questão da norma social, apelando para a psicologização do ódio. Autorxs do ensino médio, para falar do racismo, recorrem a referenciais como o antropólogo Gilberto Freyre (1900-1987); para falar de estigma, Erving Goffman (1922-1982) e gênero através da filósofa Simone de Beauvoir (1908-1986). A escolha dessxs autorxs não é desimportante, mas pode corroborar para o apagamento de outras teorizações e das autorias de sujeitos em franco enfrentamento às normas sociais de gênero, sexualidade, racismo e etarismo.

Pouco vemos no cotidiano da formação e, tampouco no cotidiano docente, autoras como Sueli Carneiro (1950), Ângela Davis (1944), Lélia Gonzalez (1935-1994). As mulheres negras estão ausentes do debate político sobre o que lhes diz respeito, como se seu conhecimento não importasse ou não existisse. Ausentes no sentido de que sua produção de conhecimento não é levada para rodas de debate, não são reconhecidas, valorizadas, ou até mesmo não são consideradas como produtoras de conhecimento. Quase não se leem nos livros didáticos autoras mulheres negras. Outra raridade é ver textos de autores como o potente e importante pesquisador e intelectual engajado Abdias do Nascimento. Os clássicos em sala continuam sendo a tríade Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

Assim, a pergunta vem do e com o cotidiano: como discutir o racismo com tão poucxs autorxs e de corpos brancos citados nos livros didáticos? Como pensar questões do ensino de sociologia somente com autores homens cisgêneros. Quais as implicações da ausência de um debate racializado na vida de jovens mulheres que ocupam os espaços escolares?

Os saberes da literatura sociológica são situados em relações de saber-poder. Eles são produzidos desde posições marcadas por raça e gênero e podem guardar heteronormatividade. Geralmente, são sempre os mesmos corpos cis-homens-brancos, heterossexuais, com algumas exceções, mulheres brancas para falar do feminismo branco e, mais raro, mulheres negras para falar de feminismo<sup>89</sup> - temas que aparecem em movimentos sociais e sobre as desigualdades sociais. Mesmo aparecendo no livro didático, tais temas expõem um silenciamento: faltam autorxs negrxs falando sobre si e sobre temas que lhes concernem. Assim como xs autorxs são silenciadx em relação a sua sexualidade/identidade de gênero.

Ao pensarmos teoria, é necessário considerar não apenas sua relevância intelectual e/ou prática, mas sua autoria. Uma pessoa teórica de origem colonizada - nos referimos a autorxs de origens coloniais, de cor/raça negra/não branca e, em nosso caso específico, mulheres - neste mundo racista e machista em que vivemos, deve trilhar o caminho da excepcionalidade para ter a sua trajetória/experiência/existência reconhecida e respeitada. A fala de origem branca ocidental é legitimada ainda que não seja brilhante ou excepcional, enquanto a fala colonizada e não ocidental é, muitas vezes, relegada ao silenciamento, ao menor trânsito no meio acadêmico (falta de traduções, edições limitadas) e até mesmo a sua reprodução sem reconhecimento autoral. Aqui, a força e o poder da branquidade funcionam como única narrativa possível, o que afeta os currículos, o cotidiano e a vida. Logo, a branquidade invade e

---

<sup>8</sup> O Currículo mínimo é o mesmo desde 2002.

<sup>9</sup> Encontramos o tema feminismo no livro *Sociologia em Movimento*, da editora Moderna, 2018, 2019, 2020.

constrói a cultura e os processos de subjetivação, colocando à margem todas as criações de pessoas não brancas e negras.

Nesses casos, Boaventura nos oferece a noção epistemicídio que tem como cerne a destruição de conhecimentos, de saberes e de culturas que absorveram ou não o discurso da cultura hegemônica branca/ocidental. Como ilustra este trecho:

“um exemplo ajuda a ilustrar essa questão. Será possível estabelecer um diálogo entre Filosofia ocidental e Filosofia Africana? Formulada assim, a pergunta parece só permitir uma resposta positiva, uma vez que elas partilham algo em comum: ambas são filosofias. No entanto, para muitos filósofos ocidentais e africanos, não é possível referir-nos a uma filosofia africana porque apenas uma filosofia, cuja universalidade não é posta em causa pelo facto de que até o momento se ter sobretudo desenvolvido no ocidente” (SANTOS, 2009, p. 52)

Nos enfrentamentos cotidianos aos epistemicídios é condição reconhecer a existência de quem sempre viveu no anonimato e do lado da linha da invisibilidade. Existência como indivíduo que produz vida, que produz pensar, que luta por direitos. Uma existência não apenas do corpo, mas, principalmente da fala na produção. Essa existência do saber e a valorização do conhecimento necessitam ser ampliadas. O resultado do epistemicídio das teorias subalternas é a leitura do mundo reduzida a argumentos embranquecidos e ocidentais. A produção da teoria é um desafio, pois a teoria é uma maneira de “curar<sup>10</sup>” as feridas de históricos epistemicídios - silenciamentos de grupos invisibilizados.

O colonialismo afeta diretamente as subjetividades dos indivíduos, produzindo violência e aniquilamento da diferença. Bell Hooks, em *Ensinando a transgredir: a teoria como prática da liberdade*, menciona que chegou até a teoria, porque estava “machucada” (HOOKS, 2013, p.84) - para a autora, a teoria era a possibilidade de cura. A cura que Hooks descreve é a tentativa de compreensão do que se passava em sua vida, na sua subjetividade. Uma

---

<sup>10</sup> Apropriamo-nos da ideia de teoria como prática de cura de Hooks, em: *A Teoria como prática da liberdade*.

subjetividade procurando respostas para sua realidade. É relevante pensar que Hooks descreve a teoria não como um lugar acadêmico, mas como lugar de prática e também de experiência afetiva, falando sobre a importância do amor nas relações e na transformação social. Na vida da autora, as perguntas que surgem desde a sua infância a fizeram questionar as relações familiares, percebendo, desde pequena, que sua vida era influenciada pela lógica racista e machista. Hooks acredita, por vezes, que as crianças são os melhores teóricos, devido a sua potência de inventividade e criação.

### (IN)CONCLUSÃO

As apostas que fizemos até aqui são respaldadas na concepção de des(a)fiar o currículo de sociologia normativo-cis-branco-masculino e trazer corpos e novas interlocuções em sala de aula, como “monumentos” atuais de nossa história. Através de corpos de mulheres pretas no cotidiano escolar, corpos que dialogam e negociam com outros corpos. Essas falas-corpos encontram força na noção de cotidiano escolar como espaços-tempos-campos-territórios de diálogo que reposicionam os modos de pensar-fazer sociologia.

Mulheres pretas com corpos considerados não mulheres, fora dos padrões estéticos, corpos estranhos e estranhados no espaço de fala e de protagonismo e por que não pensarmos esses corpos femininos-pretos como corpos queers<sup>11</sup> que dialogam com outros corpos? Entendendo que, em um espaço de disputa de poder, se faz necessário incentivar alunxs a expressar seu protagonismo em falas e escritas relevantes e considerá-las saberes reais.

Nesse jogo, tentar-errar-falar-calar-ouvir-disputar é permitir a entrada de diversos corpos na disputa. E fazer esses corpos protagonizarem e se revelarem. A tarefa é complexa, mas ensaiamos esses novos protagonismos em rodas e eventos nas quais alunos e alunas coordenam as atividades, rodas com debates de trabalhos artísticos, principalmente com ilustração - e no

---

<sup>11</sup>Ver Punks, bulldaggers, and welfare queens the radical potential of queer politics? Cathy j. Cohen

reconhecimento que a fala é pautada também por atravessamentos de gênero, classe, raça. Acreditamos “assumir” o lugar de mulher, corpo excluído que aproxima e faz alianças, ao mesmo tempo em que traz (des)afetos. Não propomos aqui, e não almejamos, políticas pautadas em eliminação de um grupo para protagonismo de outros, mas pensamos em um espaço em que as disputas por poder sejam leais com todos os corpos e epistemologias.

A experimentação feita não pretende excluir o currículo, mas usar o currículo existente para não apenas pensar a sociologia construída e descrita por alguns teóricos que se distanciam do cotidiano escolar, mas para compor novas análises, situadas, localizadas (HARAWAY, 1995). E, a partir das discussões existentes na pauta sociológica, chamar alunxs para produzirem as próprias questões, dialogar com fatos que estão nas redes sociais, na mídia e na vivência delxs. E, como professora, não apenas me posicionar como sujeito que compartilha o espaço, mas lembrar questões para uma construção coletiva, como pensar políticas públicas para a cidade, que incluam toda a comunidade.

Pensamos a escola como um espaço de experimentação porque não queremos repostas para ter um espaço inclusivo de corpos, no entanto, é no desafio, provocação da rotina escolar que tentamos fazer um espaço dinâmico e trazer outras falas que não são as esperadas. Assim como a democracia é sempre uma busca, esquadrihamos uma construção de um devir mais multi-espistêmico-corporal, no espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

CORAZZA, Sandra Mara. Os sentidos do currículo. *Revista Teias* v. 11, n. 22, p. 149-164, maio/ago 2010.

DELEUZE, G.; FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In R. Machado (Org.). *Microfísica do poder*. 28a ed., Tradução: R. Machado. São Paulo: Edições Graal, 2010. (Trabalho original publicado em 1979).

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. 2. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade: o cuidado de si*. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GALLO, Sílvio. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. *Revista Educação e Filosofia*. v.31, n.63, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722/22726>

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*, 7ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.103-133.

HARAWAY, D. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, v.5. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. *El feminismo es para todo el mundo*. Ed. Traficante de Sueños. Madrid, 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18443/0>

REINALDO, Matias Fleuri. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a09v2795.pdf>

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.