

CORPO-VIADO, GÊNERO E CINEMA: EFEITOS DEFORMATIVOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Rafael Lesses da Silva¹

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Joacir Marques da Costa²

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Carlos Edimilson Avila de Lima³

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

RESUMO

Os rabiscos desta escrita ecoam possibilidades de conceitos que ainda poderão vir a ser. Compomos paisagens e horizontes, suspendemos questionamentos e movimentos que seguem a “ordem” do descompassar das verdades, também latentes no currículo escolar diante das questões de gênero - verdades que ainda demarcam suas raízes na heterocisnormatividade. Talvez, a escrita seja o solvente que entre brechas escorre sobre as noções de formação de professores e professoras, sendo neste dissolver conceitual que se busca pensar a formação docente como “deformação”, que inicialmente parte do reconhecimento de corpos participantes desse processo como sujeitos. Ancora-se, assim, na seguinte problemática: quais os modos de pensar a Deformação docente como política educativa atravessada pelo cinema e por questões de gênero e sexualidades? Para tanto, apresenta aproximações em fricção com estudos de gênero e de sexualidades, cinema, Deformação de professores(as) e educação, movimentos que tecem com o tema pretendido alguns rabiscos em um horizonte possível. Assim, diante da suspensão desses movimentos, é possível tecer diálogos que se capilarizam para além da narrativa cinematográfica, reverberando na re/existência de corpos-viados no ambiente escolar, potencializando o deslumbre de outras vias.

Palavras Chave: Gênero e sexualidades; Cinema; Política Educativa; Currículo; Deformação docente.

QUEER-BODY ⁴, GENDER AND CINEMA: DEFORMATIVE EFFECTS ON THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT

The scribbles of this writing echo possibilities of concepts that could still be. We compose landscapes and horizons, suspend questionings and movements that follow the "order" of the unpicking of truths, also

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Integrante do grupo de pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação"/CNPq. Atualmente é professor na Rede Estadual de Educação de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: lessesrafaeldasilva@gmail.com

² Professor Adjunto na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Doutor em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Coordenador da Especialização em Estudos de Gênero (EEG/UFSM). E-mail: costa.joacir@ufsm.br

³ Mestrando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFSM. Integrante do grupo de pesquisa "Rizoma - Políticas, Currículo e Educação" /CNPq. Compõe a coordenação do Fórum de Ações e Resposta ao HIV/AIDS- Santa Maria (RS). E-mail: carlosufsm58@gmail.com

⁴ Nesta escrita optamos pela utilização do *queer* em inglês e espanhol por entendermos que esta noção assume a ideia de resignificação do termo Viado, em português, que de uma expressão pejorativa e violenta faz-se um discurso de (re)existência de luta. Logo, não se trata de uma tradução literal, mas de assumir o sentido que se quer produzir.

latent in the school curriculum in face of gender issues - truths that still mark their roots in heterocisnormativity. Perhaps, writing is the solvent that, between the gaps, runs over the notions of teacher training, and it is in this conceptual dissolving that one seeks to think of teacher training as "deformation", which initially starts from the recognition of the bodies participating in this process as subjects. It is anchored, thus, on the following problematic: what are the ways of thinking about teacher deformation as an educational policy crossed by cinema and by issues of gender and sexuality? To do so, it presents approaches in friction with gender and sexuality studies, cinema, teacher deformation, and education, movements that weave with the intended theme some scribbles in a possible horizon. Thus, in the face of the suspension of these movements, it is possible to weave dialogues that capillarize beyond the cinematographic narrative, reverberating in the re/existence of queer-bodies in the school environment, enhancing the dazzle of other ways.

Keywords: Gender and sexuality; Cinema; Educational Politics; Curriculum; Teacher Deformation.

CUERPO-QUEER, GÉNERO Y CINE: EFECTOS DEFORMATIVOS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

RESUMEN

Los garabatos de esta escritura se hacen eco de posibilidades de conceptos que aún pueden ser. Componemos paisajes y horizontes, suspendemos cuestionamientos y movimientos que siguen el "orden" del desentrañamiento de verdades, también latentes en el currículo escolar frente a las cuestiones de género, verdades que aún marcan sus raíces en la heterocisnormatividad. Tal vez la escritura sea el disolvente que, entre las brechas, recorre las nociones de formación docente, y es en este disolvimiento conceptual que se busca pensar la formación docente como "deformación", que parte inicialmente del reconocimiento de los cuerpos que participan de este proceso como sujetos. Se ancla, así, en la siguiente problemática: ¿cuáles son los modos de pensar la deformación docente como política educativa atravesada por el cine y las cuestiones de género y sexualidad? Para ello, presenta aproximaciones en fricción con los estudios de género y sexualidades, el cine, la deformación docente y la educación, movimientos que tejen con el tema pretendido algunos garabatos en un horizonte posible. Así, frente a la suspensión de estos movimientos, es posible tejer diálogos que capillarizan más allá de la narración cinematográfica, reverberando en la re/existencia de cuerpos-queer en el ámbito escolar, potenciando el deslumbramiento de otras vías.

Palabras-clave: Género y sexualidad; Cine; Política Educativa; Currículo; Deformación Docente.

CORPO-VIADO: DEFORMAÇÕES INICIAIS

Transpassada por experimentações cotidianas individuais e coletivas, podemos desenhar a escola enquanto ponto de encontro dos saberes e do passar descompassado dos corpos que compõem inúmeras narrativas em meio ao cotidiano. Espaço em que discursos, silêncios, ruídos, tecem paisagens sonhos, medos e anseios diante do desenvolvimento, intelectual, cultural, social, humano etc., afinal, a escola não está apartada da sociedade.

Pensar a escola enquanto ponto de encontro é também reconhecer a existência dos corpos "orgânicos" que fogem de uma forma padrão e única. No entanto, esses corpos diante do olhar social ainda acabam grifados com códigos de barras

“normativos”, que possibilitam sua identificação e rotulação em relação ao olhar do outro. Afinal,

entre tantas marcas, ao longo dos séculos, a maioria das sociedades vem estabelecendo a divisão masculino/feminino como uma divisão. Uma divisão usualmente compreendida como primeira, originária ou essencial e, quase sempre, relacionado ao corpo (LOURO, 2018, p.70).

Neste sentido, posturas, discursos e silêncios também devem corresponder a essa divisão primária. Diante disso, nos inclinamos a pensar o corpo enquanto teia nas relações com demais corpos, com territórios discursivos, com aquilo que transpassa a existência individual de cada corpo. Como infere Greiner (2005), as experiências são o resultado das relações do corpo com o espaço físico e demais corpos. Assim, o corpo nesta pesquisa é pensado enquanto ativo em suas relações, onde as experiências propiciam outras redes e cruzamentos que reverberam em desdobramentos de novas teias relacionais.

Convém sublinhar que o corpo aqui pensado se distancia das noções biológicas (desmembrado) e do corpo enquanto caixa de sentimentos, espírito, alma. Ou seja, os corpos ‘não contêm uma coisa’, eles não são receptáculos de sentimentos e memórias, são territórios vivos, potentes, ponto de encontro e movimento, de deslocamentos, onde tudo acontece, compondo-se diariamente. Como afirma Greiner (2005, p. 20), “O corpo é inseparável do seu fluxo de vida”, ou seja, é uma ‘coisa’ só.

Corpo que não se finda em si, enquanto materialidade pronta e acabada. Neste movimento, pensar o corpo enquanto orgânico talvez seja permitir que o mesmo possa escorrer por entre as demarcações limitadas daquilo que se espera dele diante dos marcadores de gênero masculino e feminino. Estar na escola tem possibilitado observar inúmeras composições corpóreas, discursivas e relacionais estabelecidas também no olhar sobre o outro. Esse “outro” como aquele que tece relações com o olhar que por vezes busca elementos para isolar e demarcar os corpos que observa, olhar atravessado por noções que imbricam questões de gênero, demarcações sociais, culturais, religiosas, políticas etc.

Quando meu modo de caminhar, vestir, gesticular, meu modo de olhar, falar, e meu próprio silêncio subverte o padrão de heterocisnormatividade? Quando minha existência diz de mim sem eu dizer? Quando meu corpo borra as fronteiras do

legitimado enquanto heterocis? Experiências que tecem nossos corpos-Viados em seus diálogos, gestos e silêncios. A escola é um espaço pulsante de encontros, distanciamentos e relações. Em meio a essa “fábrica”, por vezes fadada à falência, cabe ao corpo docente transitar por entre as brechas do currículo buscando atender para os corpos que verbalizam, gesticulam, que falam no silêncio, que dizem das relações com os outros corpos (GREINER, 2005), nestes espaços demarcados, organizados e alinhados.

Precisamos instigar os corpos e corpas estudantis à busca pelo conhecimento, auxiliar na construção e no atravessamento de caminhos da aprendizagem que não se fazem estanques. Possibilitar a esses corpos singulares que, a seu modo, transitem por entre os “N” espaços da sala, troquem de lugar, dividam espaços demarcados como individuais (classes), sintam-se livres dentre um perímetro conforme suas inquietações, que transitem de formas outras, não modulares. Possibilidades presentes em um currículo “oculto”, que não é contemplado dentro do currículo oficial, mas que propicia junto aos estudantes relevantes aprendizagens sociais (SILVA, 2005, p. 77).

Pensar em movimentos discursivos do currículo é não o petrificar, não o fazer estanque na gramática, é permitir os borramentos, as linhas de fuga, as linhas imaginárias que organizam, estruturam e por vezes compactam as palavras, considerando aquilo que se compõe no não dito no intervalo, como meio de também dizer. Nesse contexto, entendo que a linguagem do cinema pode ser compreendida como rompimento de toda e qualquer cronologia ou narrativa fílmica, ou seja, as cenas, frases, discursos etc., por mais desfragmentadas que sejam do seu “roteiro original”, continuam a possibilitar outros arranjos e (re)composições em relação ao/a espectador/a.

Talvez em meio a esse contexto de potencialidades e possibilidades torna-se possível demarcar o cinema enquanto um artefato cultural onde “o campo político e reflexivo da cultura visual tenta compreender a cultura a partir das nossas interações com as imagens e artefatos, problematizando o efeito dessas relações para a produção de identidades” (NUNES; MARTINS, 2017, p.37) Neste movimento, “[...] a cultura visual entende que a experiência social é afetada por imagens e artefatos que configuram

práticas de mostrar, do ver e do ser visto, sendo um campo crítico/político que pensa e problematiza nossas experiências visuais” (NUNES; MARTINS, 2017, p.37)

Tensionar essas, como tantas outras vias acerca do cinema, é demarcar sua existência enquanto potencialidade pedagógica; é proporcionar que o corpo escolar formado por professores(as), estudantes, gestão e comunidade, tenha a oportunidade de observar e reconhecer os distintos movimentos que podem se imbricar ao cinema, estendendo-se para além do olhar de entretenimento. Reconhecer sua potencialidade é tensionar e possibilitar que esse possa tramar-se ao currículo, conteúdos programáticos, as experiências e aprendizagens que compõem o cotidiano do espaço escolar. Como sublinhado por Fresquet (2007, p. 38), o cinema permite:

[...] imaginar as possibilidades que temos de conhecer outras culturas, outras ideias, outras formas de ver o mundo, de acordo com o “olhar” que cada filme singularmente propicia: olhar outros tempos, outros lugares; olhar ou quase pensar e sentir como outros pensam e sentem a vida.

Recortes no espaço tempo onde

[...] o cinema nos oferece uma janela pela qual podemos nos assomar ao mundo para ver o que está lá fora, distante no espaço ou no tempo, para ver o que não conseguimos ver com nossos próprios olhos de modo direto. Ao mesmo tempo, essa janela vira espelho e nos permite fazer longas viagens para o interior, tão ou mais distante de nosso conhecimento imediato é possível. A tela de cinema (ou do visor da câmera) se instaura como uma nova forma de membrana para permear um outro modo de comunicação com o outro (com a alteridade do mundo, das pessoas, das coisas, dos sistemas) e com o si próprio. A educação também se reconfigura diante dessas possibilidades (FRESQUET, 2013, p. 19).

Reconfigurações que podem ser mediadas pelas relações dos estudantes e professores(as) com o cinema. A este respeito podemos desenhar alguns questionamentos: que movimentos o cinema possibilita junto ao corpo escolar? Qual a materialidade destas relações? Quais as discursividades em produção? Quais discursos são legitimados? O que as narrativas possibilitam ao cotidiano escolar e seu currículo? Como o cinema pode ser reconhecido enquanto potência cultural, política e pedagógica? Como pode contribuir para a aprendizagem dos estudantes? O que pode o cinema na escola?

Ademais, os movimentos gerados por meio dessa investigação visam estabelecer relações com as inúmeras potencialidades geradas com o cinema, sua desfragmentação e discursos, tramam-se diante de inúmeras vias, sendo elas da criticidade, realidade, criatividade, imaginação, contexto social, cultural, político, entre outros. As imagens, os discursos, as falas fílmicas, a escrita, o silêncio, o devaneio tudo é movimento! Tudo é potência deformativa!

UMA CÂMERA METODOLÓGICA

Entende-se, que este é um momento que põe em relevo práticas discursivas mediante uma determinada teoria do discurso e analítica viável, compreendendo a pesquisa como uma análise, a qual corporifica, faz circular e movimentar sentidos difusos mediante uma pesquisa aplicada e implicada. Deste modo, a análise presente tenta tencionar esses movimentos, que se desenham para além do verbalizado ou da gramática onde até mesmo o não dito também é uma forma de dizer algo.

A pesquisa também se ancora nas produções discursivas “puristas” possibilitadas por intermédio das políticas públicas das artes com recorte temporal de 2019 a 2021 sobre o cinema no Brasil. No que se refere às sinalizações a respeito da metodologia, Meyer e Paraíso (2021) nos auxiliam a pensar que

[...] na construção metodológica que fazemos, em momento algum desconsideramos o já produzido com outras teorias, com outros olhares, com outras abordagens sobre o objeto que escolhemos para investigar, interrogar os textos, encontrar outros caminhos, rever e problematizar os saberes produzidos e os percursos trilhados por outros (p. 27).

Não é sobre legitimar verdades, escolher e demarcar “caminhos” promissores no que se refere a temática pretendida, é buscar pelo tensionamento das paisagens possibilitadas pela pesquisa bem como suas (re)composições e rabiscos. Sabe-se que “as políticas de verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros [...]” (LARROSA, 2003, p.102). Em meio a um mecanismo onde “a imposição acaba por legitimar a prática pedagógica calcada no silêncio, na passividade, o que inviabiliza aos educandos compreender a potência de serem sujeitos protagonista na construção das suas narrativas” (MIRANDA, 2020, p.40).

Sendo assim, neste regime de verdade talvez seja inevitável que as paisagens possibilitadas, suspensas por esta escrita entrem em conflito/relação com o já existente, rabiscado, composto por outros autores e autoras. Neste sentido

[...] tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa “vontade de potência”, que nos tira da paralisia do que já foi significado e nos enche de desejo de mover, encontrar uma saída e estabelecer um outro modo de pensar, pesquisar escrever, significar e divulgar a educação (PARAÍSO, 2021, p. 30).

Vontade de potência que possibilita rabiscos, e dissoluções da massa pictórica daquilo que pesquisamos e desejamos tencionar e borrar enquanto pesquisa, potencialidades que vão suscitando movimentos distintos do pesquisador na relação com o pesquisado.

Reconhecendo as potencialidades do cinema e reiterando tal importância no âmbito educacional, como mediador do conhecimento e tensionador de realidades, do aprender e desaprender. No território escolar o conhecimento não se desvincula de discursividades oficiais presentes no currículo. Afinal, ambos estão imbricados e ditam o tom e movimento do conhecimento segundo algumas vias formais. Conforme sublinhado por Silva (2005, p. 148-150) “ O currículo é, em suma, um território político. [...] é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso” .

Nesta perspectiva também somos convidados a pensar o currículo para além de um “documento”, e sim como um “lugar” de encontro perpassado por distintos movimentos que se fazem vitais no corpo escolar. Nesses atravessamentos, enquanto mediador do conhecimento, o cinema pode estabelecer diálogos não somente com o/a espectador/a, mas sim com o corpo escolar como um todo e seu currículo, como desenhado por Fresquet (2013, p.109): “O cinema instrui/desconstrói, forma/deforma, transforma e até reforma, esvazia/preenche, tenciona aperta/solta... nos solta.”

Objetivando compor paisagens singulares, sublinhadas no horizonte das intenções da pesquisa, inicialmente através de um formulário online semiaberto buscou-se rabiscar algumas noções apresentadas pelo corpo escolar em relação a temática pretendida, diante deste movimento, a primeira pergunta tramou-se diante do singelo questionamento: “Você utiliza filmes Brasileiros e/ou internacionais em sala de aula?” Assim , 82,2% responderam que sim e 17,8% responderam que não utilizam filmes em sala

de aula. Nesta pergunta decidi contemplar filmes nacionais e internacionais como meio de sinalizar o reconhecimento da potencialidade de ambos no ambiente escolar. Deste modo, buscando saber sobre quais temáticas eram mais recorrentes e presentes nos filmes escolhidos e tensionados em sala de aula pelos/as professores/as observou-se que o gênero “cultura” obteve resposta de 77,1%, “história” ocupou o segundo lugar com 55,2% das respostas, temáticas como “sala de aula” ocuparam o terceiro lugar com 38,5% das respostas obtidas, “religião” e “gênero/sexualidades” ficaram em quarto lugar com a mesma porcentagem de 36,5% e em quinto lugar ficou “música” com 30,2%.

Sabe-se que a demarcação de determinados temas deixa em suspensão as possibilidades de tensionamentos das discussões, potencializados através da utilização de filmes na escola. Afinal

Se podemos pensar no cinema como uma máquina de pensar, de produzir pensamentos, de atravessar a história, o tempo, o espaço, o real, o possível, o imaginário, o sonhado, estamos sendo implicitamente convocados a pensar e sonhar acordados algumas ideias, possibilidades, aventuras, temores, sensações, desejos, lembranças e projetos. Entender o cinema como modo de pensamento liberta-nos de pensa-lo de modo determinado, como forma acabada (FRESQUET, 2007, p.45).

Compreensão que possibilita pensar o cinema enquanto solvente, potência motora das relações em que seus movimentos recompõem corpos, corpos e sentidos. Sendo assim, no que se refere ao questionário, foi sugerido alguns possíveis temas e disponibilizada a opção “outro”, em que o participante poderia preencher tal lacuna com suas palavras caso não tivesse se identificado nas temáticas cinematográficas mencionadas anteriormente. Foi assim que temas como ficção científica, desastres naturais, comédia, dança, esportes entre outros foram acrescentados no questionário.

Temáticas que transitam ainda pelas bordas sociais, como religião e questões de gênero e sexualidades, ficaram com a mesma porcentagem de 36,5%, temas potentes que não são colocados na “zona” de relação com os/as estudantes e corpo escolar, uma “zona” de não conflito. Ainda que é

No cenário escolar, as/os estudantes expressam, como valor, a heterossexualidade. Não apenas esta é uma condição frequente naquele cotidiano, como diversos são os encaminhamentos e posturas - inclusive das famílias - que reforçam e estimulam a crença de que a heterossexualidade é o caminho a ser seguido (NUNES; MARTINS, 2017, p.54).

Assuntos tão emergentes e necessários como possibilidades de fissurar e trepidar verdades heterocis impostas no ambiente escolar, abordar vias que contemplem também os corpos LGBTQIA+ nestes espaços é potencializar discursos, trazer corpos e corpos silenciados para a centralidade. Corpos e corpos que acabam deixados de lado diante de discursos tecidos a noções de “valores” que elegem a heterossexualidade como modelo “correto”, performatividade que deve ser assumida pelos corpos e corpos estudantis. Assim, é diante dessas vias que assuntos que transpassam as questões de gênero e sexualidades acabam sendo evitados deixados de lado.

De mais a mais, compreende-se que o cinema pode provocar debates em espaços educacionais, formais e informais. Espaços e sujeitos que poderão tecer com outros suas subjetividades e coletividades, possibilitando questionamentos e projeções de inúmeros locais, ambientes, culturas, povos, ou seja, diante e para além daquilo que é apresentado frente a unidade corpórea uma/um espectadora/espectador. Além dos métodos de composição das sequências fílmicas (justaposição que cria uma narrativa visual a partir de planos distintos) convidarem o/a espectador/a a preencher de relações o que se dá a ver/sentir/escutar, a própria trama dramatizada frente ao olho da câmera, diante de inúmeros recortes de mundo, possibilita estender o convite ao/a espectador/a a participar das decisões. Logo: o que ainda pode o cinema em âmbito educativo? O que pode a deformação docente como política educativa?

FLERTES COM A SOCIOPOÉTICA: URGÊNCIAS NA DEFORMAÇÃO DOCENTE

O corpo-viado em seu “simples” modo de res(ex)istência no cotidiano, subverte a “norma” no jogo da heterocisnormatividade, ou seja, sua performatividade não assume uma única “postura” esperada e atribuída a ele. Neste jogo de performatividades corpóreas, seria o corpo-viado uma outra via? Que corpos seriam esses? Como pensar com esses corpos junto à docência?

Talvez, inicialmente, seja necessário pensarmos o corpo-viado para além de rotulações que o coloquem enquanto uma outra (nova) via, como se esses corpos não existissem até então. Afinal, viemos de uma construção histórica, cultural, religiosa e social que sempre buscou deslegitimar e interditar a performatividade desses corpos.

Todavia, eles sempre (re)existiram! Tencionar a existência dessas performatividades e discursos com a docência é saber o quão pertinente pode tornar-se a abordagem da temática enquanto DEformação junto ao corpo escolar e aos jogos de saberes. Afinal, as performatividades corpóreas produzem conhecimento. Afirmação que causa certa estranheza já que

há séculos a ciência tem defendido que a produção do conhecimento dá-se por meio de processos mentais, notadamente a razão. Entretanto, tal “verdade”, como tantas outras que o homem já produziu, não é um dado natural como pode parecer. É uma crença historicamente produzida e que precisa ser repensada no contemporâneo, quando se vive e se atende a outros modos de aprender, de criar e conhecer a vida (ADAD et al., 2014, p.48).

Repensar no contemporâneo essas crenças tidas como verdades inatingíveis é ampliar as noções e possibilidades da escola que, por vezes, encontram-se calcadas apenas na razão para que resultados e metas sejam atingidos. Sensibilizar o olhar diante desse espaço mediador das relações com os corpos e suas performatividades requer inicialmente propor lugares de Deformação junto e com os/as docentes.

Nessa via, talvez a metodologia que possibilite a criação deste espaço coletivo em que ocorra o reconhecimento dos corpos ativos, transpassados por suas verdades e experiências, seja a sociopoética. Afinal, não nos interessa segregar e invalidar performatividades para que ocorra a imposição de uma verdade absoluta. Dito isso,

[...] valorizar os saberes das culturas de resistência não trata de se fechar em culturas separadas, tampouco em estabelecer oposição frontal entre brancos e negros, índios e não índios, fêmea e macho, infantil e adulto... Mas, sim, valorizar o minúsculo, o esquecido, o silenciado, o suspeito, o invisível, longe dos habituais critérios intelectuais da racionalidade. Trata-se de desorientar o intelecto, de caotizar a percepção e categorização do mundo, e de descobrir outros significados humanos para os dados de pesquisa produzidos – tarefa descolonizadora e produtora de potência! (ADAD et al., 2014, p.47).

Por isso, a metodologia sociopoética foi abraçada nesta pesquisa e dissolvida por intermédio do formulário disparado a 97 escolas pertencentes a Coordenadoria Regional de Educação de Santa Cruz do Sul/RS. Convém sublinhar que este processo de escuta, deu-se no momento delicado e frágil da pandemia de Covid-19. Assim, o formulário aberto, foi a possibilidade “segura” de chegar até os/as professores/as da rede. Através deste espaço virtual se objetivou contemplar o maior número de alternativas/respostas de serem marcadas em cada questão, junto a disponibilização de

um campo resposta em que o/a docente poderia também escrever caso sentisse que não fora contemplado entre as possibilidades demarcadas.

Dito isto, na relação com nossos corpos performativos, a sociopoética aciona experimentações junto aos curtas-metragens, possibilitando a criação de materialidades plásticas que tramaram relações com o campo artístico transpassado pelo estético, poético e político. Sendo o estético o mobilizador do olhar, não restrito ao belo/feio. O poético, a escolha pelas materialidades usadas, o que poderá dizer/acionar/instigar na relação com o espectador, articulado com as imagens que teceram recortes da existência, do corpo, do cotidiano. E o político que por sua vez denuncia, potencializa, traz à tona, provoca tensões, questiona.

Sendo assim, “a vivência do pesquisador com a Sociopoética se assemelha à poesia, à arte, à filosofia e à vida, porque permite olhar o mundo fora de suas naturalizações, de suas verdades instituídas e poderosa” (ADAD et al., 2014, p. 54). É também rabiscar paisagens e dissolver fronteiras através da relação com o outro ao passo que “[...] pesquisar entre as pessoas de um grupo é manter o propósito de não falar em nome, nem no lugar dos outros, de não ser juiz, nem atribuir culpas ou mesmo sentir culpa” (ADAD et al., 2014, p. 44). É mediar, silenciar, saber ouvir, pôr em diálogo e caotizar aquilo que se sabe entre o coletivo.

Dessa forma, reconhecer que o “poder” de potência dos filmes e suas narrativas acabam transpassadas por elementos sonoros e imagéticos é possibilitar que esses tenham independência. É aceitar que sigam reverberando suas potencialidades, pois uma imagem “retirada” de qualquer narrativa continua sendo potente ao passo que mobiliza discursos, inquietar o ver, aciona o pensar.

Como dito anteriormente, a pesquisa teve seu início num momento em que a pandemia de Covid-19 ainda se desenhava como cenário de insegurança e medo, espaço, tempo em que as relações e interações corpóreas no ambiente escolar estavam restritas. Todavia, era necessário chegar ao corpo docente, tatear possibilidades, recolhê-los enquanto corpos ativos e trazê-los para a Deformação docente ao qual fariam parte desde os primeiros rabiscos da temática. Ir ao encontro dos outros, aprender a encontrá-los neste percurso, corpos que a sociopoética compreende

enquanto copesquisadores. Foi assim que através da realização de um formulário online pude sublinhar e tatear algumas noções sobre a utilização de filmes em sala de aula, a escolha pelas temáticas, o interesse, relevância e seus desdobramentos em sala de aula.

O interessante de uma pesquisa que não é calcada apenas na apresentação de respostas é a possibilidade de proliferar movimentos que tornam a escrita processo que não se finda e que mesmo num tempo *cronos*, continua suscitando outros escapes. Com isso, tornou-se possível a potencialização e construção curatorial de alguns curtas nacionais que abordam a temática desta pesquisa e que são disponibilizados gratuitamente em plataforma online.

Assim, a Curadoria tramada com curtas LGBTQIA+ nacionais vem ao encontro de possibilitar e estreitar os distanciamentos entre os professores e professoras do que ditar. Objetivando que possam servir de solventes junto a Deformação do corpo docente e suas práticas educativas. É neste contato e tensionamento com materialidade que se pode construir acolhimentos e reconhecimentos de corpos que subvertem o posto como norma.

CRIANÇA PROFESSOR VIADA: SILÊNCIOS, RUÍDOS E CORPOS

Nossos corpos estão em constante vigilância e autovigilância, o que acaba por criar mecanismos centrados no indivíduo e na responsabilização e disputa, sempre em relação ao outro. Como sucumbidos às maquinarias neoliberais que produzem uma competitividade, conosco mesmos, de modo a creditar qual o melhor corpo, a melhor relação, o melhor comportamento. Isso exige uma demanda formativa individualizada e solitária, “[...] como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconstrutivo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.140). Deste modo,

nessa lógica de competitividade, a educação deixa de ser um prazer e galga a representatividade de obrigatoriedade para o sucesso profissional e pessoal. Além disso, minimizar-se a capacidade que o ato de educar possui na construção do corpo-território que se percebe como a natureza humana e revele o sentido de ser humano, pois a sociedade de ordem capitalista sobre a qual estamos inseridos trata o problema da nossa existência de forma

alienada. A educação passa a atender aos anseios não da maioria, mas de uma pequena parte da sociedade [...] (MIRANDA, 2020, p. 41).

Existência que acaba moldada e (auto)vigiada em diferentes espaços da sociedade. Talvez, por isso, os corpos-Viados que constantemente transitam por entre as fendas do corpo escolar, encontrem nesses deslizamentos seus mecanismos e estratégias de atuação curricular.

Era um dia comum em uma turma de terceiro ano do ensino médio e lembro-me que em meio a explanação do conteúdo sobre Arte e Linguagem uma estudante diz, seguido de um sorriso de orelha a orelha:

- Nunca tive um professor Gay!

Tal afirmação faz pensar que mesmo não empunhando uma bandeira do movimento LGBTQIA+, o corpo, o discurso, o silêncio é o arco-íris da bandeira da diversidade, fragmentada em movimentos de (re)existir no cotidiano escolar. A corporalidade da “criança professor viada” - tomando de empréstimo e ressignificando o grafismo da obra da artista Bia Leite de 2013 -, é um corpo político, subversivo, dissolvido em solventes de existência que vaza e escorre pelas demarcações dos padrões cisnormativos.

Hoje, como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos. Ao longo dos tempos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados, ordenados, hierarquizados e definidos pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura (LOURO, 2018, p. 70).

Padrões e referências normativas que legitimam a existência de alguns corpos e a segregação de outros, que por vezes justificam a violência e o desprezo como mecanismo de dominação sobre aquele corpo visto cultural e socialmente como inferior segundo o espaço que ocupa na “hierarquização” dos corpos.

“Precisa apanhar pra virar homem” - “Prefiro um filho morto do que um filho putto” - “Quando você virou gay?” - “Olha a roupa daquela guria, só pode ser sapatão” - “Escolheu ser assim” - “É bissexual? Não sabe o que quer” - “Nada contra até tenho amigos que são” - “Qual dos dois é a mulher da relação?” - “Pena que é viado” - “Que desperdício!” - “Dando pinta só pode ser bicha”. Os discursos se multiplicam e assumem entonações e expressões corporais presentes no cotidiano de um corpo que subverte a

normatividade por sua simples (re)existência, “o poder da linguagem de atuar sobre os corpos é tanto causa da opressão sexual como caminho para ir além dela” (BUTLER, 2021, p. 202). Assim,

A capacidade generativa do ato de nomear é uma capacidade que revela o poder de produzir categorias. A ofensa é uma forma de produzir categorias, categorias de subalternização, é a ofensa que revela para o sujeito ofendido o seu lugar subalterno no conjunto das relações sociais. É quando gritam viado que você descobre que seu corpo talvez revele alguma coisa muito terrível sobre você, que você não sabe o que é mas sabe que é péssimo. A ofensa tem então o poder de construir, condicionar e significar. Subverter uma ofensa é um ato de guerrilha linguística. (Aula Introdução a Teoria Queer com Helena Vieira; Transcrição do Autor; Recorte em 26:44/ 1:58:52).

Torna-se perceptível que algumas nomenclaturas referidas à comunidade LGBTQIA+ acabam articuladas de forma pejorativa e segregativa, que podem ser compreendidas como mecanismos discursivos demarcadores destes corpos enquanto inferiores perante aos demais. Afinal,

[o] estigma que se organiza que se manifesta através da ofensa não é simplesmente um ataque, isso é muito importante de nós entendermos, entendermos a forma como as ofensas produzem identidade, subjetividade e corporalidade é fundamental para entender um conjunto de relações de poder. Os subalternos são nomeados, portanto, suas existências iniciam-se através do ato de fala, do ato criador daqueles que possuem poder. A fala é o ato criador do poder. (Aula Introdução a Teoria Queer com Helena Vieira; Transcrição do Autor; Recorte em 26:10 / 1:58:52).

Neste sentido, a fala está relacionada a uma performatividade assumida por determinado corpo, legitimado para exercer o poder. Miskolci sublinha que,

[q]uando alguém xingar outro de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de “sapatão” ou “bicha”, não está apenas dando um “nome” para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como “poluidora”, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado (2012, s/p.).

Nossos corpos subversivos são “violados” constantemente na relação discursiva. Talvez o (re)existir em diferentes espaços, sociais, políticos, culturais etc., sirva de mecanismo de inquietude, questionamentos, “paralisia” nos demais corpos.

O que me permite pensar o meu respeito como detentora de uma identidade de qualquer tipo são os vários discursos e seus saberes que produzem e policiam tanto a sexualidade como o gênero. As palavras que uso e os pensamentos que tenho estão ligados às constituições da realidade da minha sociedade; assim como enxergo as cores definidas pelo espectro, percebo minha identidade sexual dentro de um conjunto de “opções” determinadas por uma rede cultural discursiva (SPARGO, 2017, p. 40).

Não conseguimos nos manter isolados da realidade social e cultural que vivemos, afinal, sempre estabelecemos algum tipo de relação com aquilo que está em nosso entorno. Logo, a escola não é apenas uma arquitetura constituída por uma geografia dos espaços, é também ponto de encontro, de discursos, silêncios, violências, afetos, ideologias, diversidades culturais e religiosas e demais experiências que perpassam os corpos que a constituem, ou seja, não é apartada da sociedade.

No intuito de combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQIA+, e demais violências de gênero reforçadas no ambiente escolar, o Governo Federal lançou, em 2004, o projeto conhecido como “Escola Sem Homofobia”, o qual visava a disponibilização de materiais pedagógicos que abordassem questões de gênero e de sexualidades. Materiais esses que serviriam como mediadores na formação do corpo docente, bem como potencializador de discussões no âmbito escolar. Contudo, esse material recebeu, em 2011, após seu desenvolvimento pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o rótulo pejorativo de “Kit Gay”, difundido, principalmente, por uma bancada conservadora/reacionária de políticos. O material, que tinha como objetivo combater a violência/preconceito contra a comunidade LGBTQIA+ no ambiente escolar, não suportou as críticas e “pressões” e acabou sendo retirado de circulação antes mesmo de atingir seu objetivo.

A “rejeição” desse projeto não ocorreu apenas por abordar e discutir questões que ainda são compreendidas enquanto tabu em nossa sociedade, mas também por não corresponder às ideologias políticas de quem estava no poder naquele momento. A escola, e os processos educacionais de modo geral, são terreno político, arena de alianças e conflitos, terreno este que também re/produz o preconceito e a violação da liberdade de alguns corpos. Perspectivas que acabam também dissolvidas por meio de materiais pedagógicos, aqui podemos mencionar o importante papel desempenhado também “pelo livro didático na difusão ideológica, razão pela qual o seu conteúdo é rigidamente controlado pelo Ministério da Educação em nível nacional e pelas Secretarias de Educação nos níveis municipal e estadual” (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

Com isso, sublinha-se que o currículo em terreno escolar não é apenas um documento compilado de conteúdos a serem “aplicados” ao corpo discente. O currículo não é neutro de “ideologias”, reflete ideais, crenças e poderes segundo preceitos e interesses de determinados grupos

E não é por acaso que a organização escolar é controlada de perto pelas classes dominantes, que influenciam abertamente nas escolhas dos conteúdos, das disciplinas, dos perfis dos professores que servem e que não servem para a escola etc. (OLIVEIRA, 2013, p. 32).

Como reitera Moreira e Tadeu (2011, p. 34),

Se a ideologia e currículo não podem ser vistos separados na teorização educacional crítica, cultura e currículo constituem um par inseparável já na teoria educacional tradicional. Nessa visão, que é a educação e, em particular, o currículo, senão uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma sociedade?

Algumas noções apresentadas por Lopes e Macedo (2011, p. 94-95) no que se refere ao entendimento dos saberes curricularizados ou discursos pedagógicos como meio de, também, organizar o conhecimento, diz respeito a

[...] um conteúdo produzido para fins pedagógicos, sejam eles em uma instituição com finalidades específicas para tal – a escola – ou em qualquer processo de produção e reprodução cultural. Entender a organização curricular é, assim, entender a organização do conhecimento mediado pedagogicamente.

Tal perspectiva e demanda curricular pode, sob um viés, criar uma cultura de “escola como mercado”, em que neste tempo presente se retroalimenta a serviço das demandas do mercado econômico, em que “a democratização da cultura é guiada cada vez mais pela eficiência econômica e impede qualquer forma de cultura” (LAVAL, 2019, p. 48).

Essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, multiculturais. Obviamente, esse panorama complica ainda mais a disputa em torno do que ensinar e de como “representar” as diferentes culturas no currículo, já que estamos imersos em territórios em que “os valores que constituem o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse” (LAVAL, 2019, p. 48). Na medida em que se trata de uma arena de conflito social, proposta para lidar com o caráter multicultural da escola (e da

sociedade), com o objetivo de controle social, surgem no horizonte muitas disputas, também, no campo das políticas públicas.

Como adentrar, produzir uma outra cultura curricular diante dessa arena política? O que esperar da noção de Deformação na abordagem de questões de gênero e de sexualidade? O que podem os corpos que subvertem a norma?

CORPO VIADA: BORRAMENTOS DE GÊNERO E HETEROCISNORMA

A alma não tem gênero; A alma não tem gênero; A alma (a alma); Não tem (não tem); Gênero (sem gênero, não); A alma (a alma); A alma não tem gênero (sem gênero); Seu espírito não tem (não tem); Gênero (sem gênero, não); É hora de se libertar (liberta-se, baby; Solte tudo o que te prende (tudo); Tudo (tudo); A alma (a alma); Gênero (sem gênero, não); A alma (a alma); A alma não tem gênero (sem gênero, não). (AGNES, *The Soul Has no Gender*, 2021).

E se borrássemos as noções que temos do corpo diante dos estudos de gênero? Se nos deparássemos com um corpo sem qualquer demarcação social, cultural e ideológica, que corpo seria esse? Seria possível? Talvez esses questionamentos instigados pela música de Agnes mobilizem as percepções e o pensar a performatividade dos corpos e suas relações. Nascemos diante de um jogo performativo social e cultural da heterocisnormatividade, reforçado por relações de poder e de saber, que acabam refletidas e reforçadas também no ambiente familiar. Ou seja,

A heteronormatividade seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida. Gays e lésbicas normalizados, que aderem a um padrão heterossexual, também podem ser agentes da heteronormatividade. Não por acaso, violências atualmente chamadas de homofobia não se dirigem igualmente a todos/as os/a homossexuais, mas, antes, muito mais frequentemente a quem não segue esse padrão. Nesse sentido, quer sejam heterossexuais ou homossexuais, todos podem ser normalizados e preconceituosos com o Outro, aquele que vive, se comporta ou pensa diferente (MISKOLCI, 2012, s/p.).

Assim, a criança em meio a esse jogo performativo é agenciada a determinadas vias restritas e delimitadas segundo seu suposto gênero. Acaba sendo no ambiente familiar, como um dos espaços de socialização, que a criança observa como os corpos

que compõem sua família se comportam, relacionam-se entre si e o que, por conseguinte, é abreviado ou restrito.

Doravante, nesses jogos de agenciamentos, a escola como ponto de encontro de saberes e de experimentações, também demarca performatividades que os corpos devem assumir. Poderíamos utilizar como exemplo o espelho disponibilizado facilmente no banheiro feminino, algo que por vezes não ocorre no banheiro masculino. A quem é destinado o olhar para si no espelho? Quem merece o autocuidado e a autorregulação? Através desses espaços demarcados, percebemos que

[...] a escola, é uma tecnologia de gênero que merece ser repensada. Divisões arquitetônicas são algumas das formas que a sociedade encontra de colocar cada um no seu quadrado e, sobretudo, no caso do banheiro, no seu lugar dentro do binário masculino e feminino (MISKOLCI, 2012, s/p.)

Aquele objeto suspenso na parede não só produz efeitos, como é um discurso, uma maquinaria de como tal corpo deve se portar, estar maquiado, impecável e disponível para a relação com os/as outros/as. O espelho, que suspenso ali está, reforça as demarcações do binarismo, da posição-sujeito e o lugar deste. Deste modo, “é um engano, contudo, supor que o modo como pensamos o corpo e a forma como, a partir de sua materialidade, ‘deduzimos’ identidades de gênero e sexuais seja generalizáveis para qualquer cultura, para qualquer tempo e lugar” (LOURO, 2018, p.70).

Nesse ínterim, a escola, como um espaço plural, poderia comprometer-se ao questionamento e tensionamento de um heterocistema como única verdade, reduzir seus quereres de deduzir identidades, propiciar encontros com a diversidade e diferença, e acolhimento da singularidade de corpos e corpos. O território escolar é povoado por imagens e artefatos culturais que “ [...] atravessam as culturas infantis, instituindo práticas culturais e servindo como referência estética e dos modos de ser e agir” (NUNES; MARTINS, 2017, p.38). E é nesse “cenário escolar que, inúmeras vezes, também não [se] problematiza questões relacionadas a gênero e sexualidades e continua [-se] a reproduzir normas comportamentais sem realizar um processo reflexivo” (NUNES; MARTINS, 2017, p.36-37).

Não obstante, muitas vezes, a escola acaba por reforçar tais noções, reduzindo e sufocando a própria experimentação dos sujeitos consigo e com os outros. Deste modo,

[...] na vida social, mas sobretudo na escola, aprendemos as formas coletivamente esperadas de ser por meio da perseguição às maneiras de agir e ser rejeitadas socialmente. Na esfera do desejo e da sexualidade, a ameaça constante de retaliações e violências nos induz a adotar comportamentos heterossexuais (MISKOLCI, 2012, s/p.).

Ambiente em que facilmente podemos observar noções compreendidas como heterocis, performadas pelos corpos que o compõem, como por exemplo, a organização das filas que separam meninos e meninas; do jogo de futebol condicionado aos meninos e jogo de vôlei para as meninas; do espelho no banheiro feminino etc. Assim, “a lógica binária nos leva a consolidar posições e fixar lugares. Não se admite o desvio de rotas. Não se pensa no transitar sem a fixação em um determinado ponto” (NUNES; MARTINS, 2017, p.57). Movimentos que ditam a postura e performatividade que cada corpo deve assumir, ou seja, dimensionam uma organização curricular como produtora de identidades, as quais se quer fixadas. Assim, pensamos com Miranda, que o corpo-viado assume uma

[...] tentativa de se enquadrar ao padronizante é desgastante, requer vigília constante acerca de como se expressar. Toda essa mecânica artificial afasta da espontaneidade humana e obriga o corpo-território a viver protagonizando uma performance social incoerente com o real (MIRANDA, 2020, p. 45).

Destarte, na interdição do corpo-viado acaba-se “domando” sua vitalidade espontânea, através de um *cistema* que demarca o aceitável e seus trânsitos possíveis no ambiente escolar. Seja por meio das vias do currículo ou dos discursos circulantes, o corpo assume um estágio “final” e, por conseguinte, “a heteronormatividade, manifesta de diferentes maneiras, atende a um dos modelos/padrões definidos social e culturalmente” (NUNES; MARTINS, 2017, p.57). Corpo-norma que, muitas vezes, assume uma representação imagética do homem ocidental, branca, cishetero, adulto, sem deficiência. Sendo assim, “[...] as imagens, através de suas relações com outros artefatos, produzem identidades de gênero” (NUNES, 2010, p. 56). Imagens que pulverizam o cotidiano e compõem inúmeros arranjos e paisagens.

Diante dessa base referencial, que acaba ditando uma verdade universal, cria-se um espaço em que corpos negros, corpos LGBTQIA+ e demais corpos dissidentes não se reconhecem. Neste sentido,

[...] iniciam-se os problemas e angústia para aqueles que apresentam sexualidade não normativa. Qualquer prática fora da normalidade encontra dificuldade de ajuste e de pertencimentos, pois, uma conduta alinhada e naturalizada entre gênero, sexo e sexualidade torna-se a exigência (NUNES; MARTINS, 2017, p.57)

À vista disso, a forma que observamos e sentimos o próprio corpo acaba restrita, subjugada ao corpo-norma. Isto posto, os sujeitos são condicionados a observar “[...] os modos como o feminino e o masculino são representados, acreditando que isso determina a maneira de ser homem e mulher na sociedade” (NUNES, 2010, p. 57). Representações que demarcam uma performatividade correspondente ao gênero. Afinal, essas imagens como tantas outras que povoam nossa existência acabam por ditar normas e posturas que devem ser performadas na sociedade bem como tudo aquilo que corpo X deverá performar em sua existência, os espaços que poderá transitar e dialogar. Diante disso, poderíamos tecer os seguintes questionamentos: existe um espaço para os corpos que não estão “contemplados” nessas representações? Existe alguma representação imagética que tece sua existência? Seriam esses corpos não validados, já que por vezes cultural e socialmente permanecem às margens? Acredita-se,

[...] que para um homem e uma mulher heterossexual [...], é algo muito distante compreender como um corpo gay, antes da sua autoaceitação por completo, se sente angustiado em saber que diariamente vai sair de casa em direção à escola e com a certeza de que será mais um dia na tentativa de se encaixar na heteronormatividade e com isso driblar as prováveis/existentes agressões físicas e verbais (MIRANDA, 2020, p. 45).

A escola pode tornar-se um lugar perverso para os corpos que despovoam a heterocisnorma. Sendo assim, cabe ao corpo-viado domar sua espontaneidade corpórea e suas subversões, recaindo numa teia educacional que irá lhe acompanhar em todo o processo. Ou seja, resta a esse corpo encontrar formas de (re)existir no espaço escolar (lugar que nem sempre gostaria de estar), “fugindo” das segregações e agressões tão presentes e comuns em seu cotidiano. Desse modo, torna-se perceptível o quanto infelizmente, quase toda educação e produção de conhecimento ainda é feita em uma perspectiva heterossexista. Quando algo se apresenta como neutro, como “científico”, deve-se desconfiar de que foi feito em uma perspectiva masculina, branca, ocidental, cristã e heterossexual (MISKOLCI, 2012, s/p.).

Algo que não ocorre somente na educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino médio, afinal

[...] os modos como aprendemos como a gente se forma enquanto educadoras e educadores e o processo de ensino e formação, ele é muito pouco relacionado ou muito minoritariamente relacionado às múltiplas ancestralidades das quais fizemos parte. Porque grande parte das nossas mestras e mestres na nossa formação como educadores e educadoras são pessoas que seguiram ritos de formação que são realizados a partir de moldes de formadores e formadoras que seguiram o caminho dentro de universidades que são coloniais ocidentalizadas e trazem na sua bagagem uma única possibilidade de formação de ocupação deste lugar nas nossas formações” (Anti-receitas para um mundo onde caibam muitos mundos: dilatar a educação, inventar possíveis; Rafael Siqueira Guimarães; Transcrição do autor; Recorte em 20:44 / 3:00:06).

Noções que perpassam não somente o currículo e as políticas, mas também as performatividades dos corpos, assumindo posturas, discursos, escorrendo e compondo a corporeidade educacional. Compreender essas estruturas e como se articulam diante dos corpos, performatividades e noções de sexo, gênero, religiosidade é saber que as relações de poder-saber difundem verdades que se querem únicas.

DEFORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES, CORPOS E DIFERENÇA

Pensar a noção de Deformação no contexto desta escrita talvez seja um (RE)pensar aquilo que elegemos como “verdade”, é colocar-se novamente na via do desconhecido e estar disposto a tencionar o “saber” em meio ao jogo discursivo. É tornar a questionar aquilo que se julgava conhecer, ou seja, revisitar, por meio de outros caminhos, ângulos e sentidos o que já estava findado; na verdade, elegido e demarcado, não tendo medo nem receio de abandonar outros saberes. Talvez adentrar neste percurso tomado por curvas e bifurcações é estar disposto a reconhecer e considerar o corpo enquanto ativo, em seus silêncios, gestos, ruídos e também nas relações com os espaços e outros corpos. Buscar pela Deformação e borramento de noções que limitam, modelam e colocam o mesmo em uma redoma da neutralidade. Seja, talvez, a possibilidade de mover as noções do corpo por outras vias ainda que

Um corpo aprende cedo a ter um rosto e nele reconhece sua identificação, seu pertencimento aos textos de sua cultura. Mal nascemos, rostos amontoam-se ao nosso redor. Mãe, pai, amante, cada qual à sua maneira nos provendo, diretamente pelo rosto, olho no olho, de sutis padrões sentimentais. Um rosto recita alguém, diz quem ele é. Um rosto é sua pantomima de emoções

estratificadas, cultua um sujeito, amarra biografias. Afinal, temos necessidade de produzir rostos e decifrá-los (SIQUEIRA, S/A, p.06).

Neste sentido, convém sublinhar a importância da retomada do olhar sobre a compreensão do próprio corpo que afeta e também é afetado nas relações. Virar a chave do “posso um corpo” para “eu sou corpo!” e que nesses movimentos me (re)constituo corpo cotidianamente. Nesse movimento de “virar a chave” me reconheço como corpo, desapodero a própria compreensão do corpo enquanto neutro, passivo. Sendo assim, poderia suspender alguns questionamentos como: neste “virar a chave” me (re)penso e me deformato? Percebo-me deformado? Como isso ocorre? Como pode ser vislumbrada a Deformação diante de uma via democrática com professores(as) sem abandonar suas subjetividades?

Diante destes questionamentos poderíamos iniciar algumas discussões “superando” a noção de formação, facilmente pulverizado nos ambientes educacionais enquanto forma de padronização de saberes em regime de única verdade, em que um corpo legitimado com O saber torna alguém apto a falar sobre determinado assunto. Neste contexto, é esse corpo que realizará os recortes metodológicos e teóricos diante daquilo que acha pertinente e relevante a ser discutido e tensionado em tal formação.

O olhar estrangeiro que objetiva “oferecer” a salvação, fórmula perfeita a ser aplicada facilmente em toda e qualquer escola. Seria isso possível? Não! A escola não é uma indústria de produção massiva, por mais que o neoliberalismo e seus mecanismos demarquem seus espaços nas instituições de ensino como tal. Para almejarmos uma tal formação docente é necessário (re)ver, compor solventes que corroem as formas modeladoras conceituais e discursivas que foram construídas como verdades replicáveis em qualquer contexto.

Precisamos reconhecer as escolas e suas diferenças enquanto paisagens singulares não niveladas pela mesma régua. Afinal, entre uma escola do campo, urbana ou periférica (também é urbana, mas diferente) abismos e pontes podem ser construídos através de suas necessidades específicas que dificilmente serão contempladas em uma mesma formação docente. Para que isso não ocorra se torna necessário escutar os professores e professoras, comunidades e estudantes, (conhecer os contextos, a cultura, a história, os saberes locais, as tradições - por exemplo as

escolas do campo que não funcionam nas épocas de grandes chuvas ou em períodos de colheita) isso leva tempo, requer escuta, desconstruir modelos de salvação únicos e restritos. Precisamos reconhecer a escola enquanto espaço de corpos, verdades e experiências que a tornam orgânica, mutável na contemporaneidade, é saber que esse espaço de (re)existência não encontra a salvação para suas fragilidades e anseios em bulas e fórmulas exatas.

Percebe-se que, por um viés de análise, muito do que é “vendido” como formação docente é *oferecido* às redes de ensino, diante de discursos a serem replicados, legitimando narrativas de verdades exaustivamente debatidas, como se as escolas não fossem singulares e como se tivessem condições de infraestrutura e de pessoal. Até quando vamos legitimar um olhar superficial sobre a escola? Até quando vamos compreender mais tempo de formação como sinônimo de “qualificação” profissional?

Neste “modelo” de formação *oferecido* à docentes, que não participam da escolha de temáticas abordadas, estes exercem um papel de coadjuvantes, ouvintes silenciosos que devem se contentar com intervalos e pausas específicas para a realização de perguntas e interações. Outra opção seria aguardar o final do evento e participar de forma “ativa” no preenchimento do formulário avaliativo que também irá apresentar verdades assinaláveis, condicionadas ao “Bom”, “Excelente” e “Recomendo”.

A pausa para escutar professores e professoras demarca, muitas vezes, “atrasar” o planejado ou até mesmo não chegar a uma resposta. Como a escuta do corpo docente pode pôr em relevo questões postas nos bastidores? Até quando formações que não estão relacionadas ao fazer docente, como palestras motivacionais, de autoajuda por exemplo, continuarão latentes nas escolas? Até quando o corpo docente só encontrará espaço no formulário pós formação? Perguntas potentes, sem resposta, e que mobilizam o pensar práticas de formação.

Talvez esta pesquisa demarque sua importância e sustentação na via contrária ao que se tem produzido como práticas de formação. Não como fórmula ou método, mas como possibilidade outra de pensar com os corpos docentes, tão esquecidos nas

próprias formações. Sendo assim, das subjetividades dos corpos, que são ativos nas relações com o mundo, talvez possibilite tencionar a *deformação* de professores(as) através do corpo como único fio, constituído por inúmeras tramas de pele, vísceras, pelos e ossos. Como se toda essa organicidade pudesse borrar as linhas, divisões e espaços, entre órgãos e músculos, sem qualquer possibilidade de desmembramento.

Outrossim, o corpo se tornaria “massa” única, transpassada pelas experiências, narrativas e discursos que “denunciam” e demarcam em um tempo-espaço parte da sua existência. Entenderia o corpo que sou e que o outro também é corpo, ou seja, ele não seria neutro em sua existência e relações. Talvez essa vala da neutralidade em que os corpos são arrastados é algo arraigado em noções restritas, que não dão espaço à subjetividade dos mesmos, onde o corpo acaba sendo mero receptáculo do espírito, memórias e sentimentos, separados e armazenados em gavetas. Diante dessa noção, nada é borrado, transpassado, tensionado, o corpo é o fim e não um meio de encontro de inúmeras verdades.

Ademais, objetivando ampliar os horizontes, desenhar paisagens e borrar fronteiras no que se refere às noções e conceitos pensados e articulados com/sobre o corpo, Miranda (2020, p. 33-34) possibilita diante do corpo-território, pensar em uma perspectiva que

[...] elucida um pensar que provoque a perspectiva educacional que reafirma as territorialidades como algo fixo e imutável. Se as nossas corporeidades performatizam pelas mais variadas especialidades e já que somos um território de passagem não nos contemplamos com o acabado, pois estamos em devir, em construção, rasurados, em constantes trocas de pele .

Afinal, diante desses movimentos relacionais o “[...] olho vê o mundo, corpo vê o mundo, mas é o corpo-território que olha o mundo, que sente o outro, que se atravessa das experiências, que rasura as nossas certezas, ferveilha a nossa imaginação” (MIRANDA, 2020, p. 27). Nesse sentido, nos colocamos a sublinhar um corpo enquanto relacional em seus discursos, silêncios e ruídos, com aquilo que experiencia em seu cotidiano e não como mera materialidade que apenas ocupa e habita um espaço-tempo. Afinal, “o corpo-território precisa experimentar o mundo com leituras próprias, para sentir a energia vital presente no encontro com o outro” (MIRANDA, 2020 p. 27), a

escola também possibilita perceber que o tensionamento das experiências por onde o corpo transita também se ramifica através dos sentidos.

O “formador” de professores(as) que compreende a subjetividade dos espaços que atua e dos corpos, compreende que também ouvindo as(os) docentes possibilita emergir os problemas, anseios e questionamentos tão presentes no cotidiano. Colocar sob a mesa discursos que tensionam caminhos e fissuras em verdades legitimadas enquanto inabaláveis. Contudo, não é somente abrir espaço para a fala, é proporcionar des/encontros com teorias e práticas que os(as) professores(as) possam buscar por outras possibilidades em meio ao seu fazer/compor docente.

Nesse ínterim, confeccionar um espaço Deformativo é analisar como se chega a ser o que se é. É estimular a escuta da própria prática pedagógica e da existência, observar a subjetividade do seu corpo ativo que se trama a outros corpos. Compreendendo a subjetividade sua e do outro, que concepção de educação o corpo docente poderá sublinhar no horizonte? Que tipo de avaliação ele fará no correr do processo educativo? Como trabalhará com os demais corpos docentes? Decerto alguns questionamentos movimentam mais o pensamento do que apontem respostas, todavia existe a possibilidade de os professores e professoras se colocarem mais em trânsito, pavimentando outras vias na docência.

ENTRE INCONCLUSÕES: CORPO-VIADO EM CENA

Cada corpo performa sua (re)existência e relações com as coisas do mundo de modo singular. Talvez seja através da mediação e utilização do cinema LGBTQIA+, como materialidade pedagógica, que estes corpos e corpas possam, não só estar em relação, mas subverter o heterocisnorma e ter a oportunidade de assumir a centralidade das discussões em território escolar. Nesse sentido, sabe-se que a

[...] heterossexualidade é uma prática social incorporada como legítima, tornando-se a norma. [...], as concepções religiosas e as práticas escolares de silenciamento são alguns dos mecanismos que propagam, confrontam e mantêm uma única possibilidade de abordar e viver a sexualidade. É resultado da preocupação e da vigilância dos corpos por meio de práticas que restringem a todos dentro da escola. Crianças, professoras/es e demais participantes da comunidade escolar são impedidos a atender essas normatizações sobre suas identidades de gênero e sexualidades (NUNES; MARTINS, 2017, p.58).

Dito isto, compreende-se que são múltiplos os discursos de gênero e de sexualidade postos no cotidiano escolar, já que é na escola, como parte do social, que os suspiros e respiros de corpos e corpas são im/possibilitados. Com isso, atenta-se para o fato de que questionamentos no campo dos estudos de gênero e de sexualidades precisam estar sempre em suspensão, pois os corpo e corpas são complexos, paradoxais e contingentes - algo que sempre esteve habitando nossas discussões na pesquisa. Logo, faz-se mister estas questões, uma vez que, como profissionais da educação, costumamos testemunhar “[...] meninos femininos e meninas masculinas, pessoas andróginas ou que adotam um gênero distinto do esperado socialmente, que costumam sofrer injúrias e outras formas de violência no âmbito escolar” (MISKOLCI, 2012, s/p.).

Não se tem uma resposta quando se trata de gênero/sexualidade e deformação docente, afinal, estamos no campo das subjetividades, do corpo-político das existências e performatividades. Reduzir a potencialidade desses a uma única verdade é restringir vias e outras pavimentações, é cair no lugar comum de discursos reiteradamente normativos, assim como o faz a heterocisnormatividade e seus agenciamentos como estratégia de perpetuação e manutenção do aceitável, do tolerável. Pavimentar possibilidades de pensamento para a escola do presente é saber que a performatividade do corpo-viado torna-se político até mesmo no “silêncio”, demarca e denuncia (re)existências. Poder rabiscar sobre gênero e sexualidade, suspender questões e suspeitar de práticas educativas é também olhar com carinho e violência para criança-viada, o que muitos e muitas de nós fomos.

Esta escrita, ao perseguir o objetivo de produzir modos de pensar a deformação docente como política educativa atravessada pelo cinema e por questões de gênero e sexualidades, possibilita, de certo modo, fissuras e abalos. Possibilita, de algum modo, pôr em relevo o que já está ali na escola. Sublinha-se que

[a] omissão ou silêncio dos educadores/es em relação às discussões sobre gênero e sexualidades não significa que esses assuntos não estejam presentes na escola. Ao contrário, o ocultamento e o silenciamento são por si só a produção de gênero e sexualidades a partir de uma matriz heterossexual. A

tarefa de desnaturalização das narrativas normativas ainda é problemática nas escolas (NUNES; MARTINS, 2017, p.64).

Destarte, compreende-se que o campo dos estudos de gênero e de sexualidades é plural, uma vez que estamos tratando de diversidade e de diferença, produção e fabricação de subjetividades. Este próprio campo já aciona movimentos *deformativos*, uma vez que estamos enredados por um sistema branco, cishetero e patriarcal que, historicamente, se coloca como ordenamento, e tudo que dele discordar é posto à margem.

De mais a mais, tem-se que a *deformação* docente ecoou em vários momentos entre as linhas desta escrita. Fazer borbulhar uma noção de *deformação* é transbordar e borrar uma cultura curricular que perpassa docentes, gestores/as, estudantes, comunidade. *Deformar-se* é, sobremaneira, duvidar de si, de suas concepções e verdades, é vislumbrar possibilidades outras que permitem tatear o diferente. À vista disso, o cinema pode ser um dispositivo interessante nessa empreitada: *o que de mim a arte-cinema aciona de mim mesmo?* Logo, a arte-cinema com narrativas LGBTQIA+ podem disparar a atenção a estes corpos e corpos, que tem sua presença cotidianamente abreviada por injúrias e violências. Pausar, sentir, olhar estes corpos e corpos, é se comprometer, é legitimar sua importância, é tornar sua existência necessária em uma educação que é e sempre será plural, tramada e composta por inúmeras verdades e experiências. Afinal, quais corpos e corpos interessam à escola democrática?

REFERÊNCIAS

AGNES. **The Soul Has no Gender**, Music. 2021.

ADAD, C.H.S.J; PETIT S. H; SANTOS, I. GAUTHIER, J. **Tudo que não Inventamos é Falso: Dispositivos Artísticos para Pesquisar, Ensinar e Aprender com a Sociopoética**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

BUTLER Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**; Tradução de Renato Aguiar – Ed. 21º Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A NOVA RAZÃO DO MUNDO: ENSAIO SOBRE A SOCIEDADE NEOLIBERAL**. São Paulo: BoiTempo, 2016.

FRESQUET, Adriana. **Imagens do Desaprender**: Uma experiência de aprender com o cinema. Rio de Janeiro: Booklink CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR – VIII SIPPEBS e o XIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - XIII SIES. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/ftiW-UYilqM?feature=share> . Acesso em: 11/11/2021.

SPARGO Tamsin. **Foucault e a Teoria Queer**: Seguido de *Ágape e Êxtase: Orientações Pós-seculares*; Tradução Heci Regina Candiani; Posfácio Richard Miskolci - Ed. 1º - Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SIQUEIRA Rosane Preciosa. **Rumores Discursos da Subjetividade**: Sujeito e escritura em processo. Editora Sulina; Editora UFRGS, 2010.

LARROSA Jorge. **O ensaio e a Escrita Acadêmica** [org], Educação e Realidade, 2003, p. 102-115.

VIEIRA Helena. **Introdução a Teoria Queer** com Helena Vieira. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HHRJqm7DWDI&ab_channel=PausaParaoFimdoMundo. Acesso em 01/12/2022.

LOPES Alice Casimiro; MACEDO Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer – 3º ver. Amp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MOREIRA Flavio Antonio; TOMAZ Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade** – 12.ed. – São Paulo: Cortez 2011.

NUNES Luciana Borre. **As imagens que invadem as salas de aula**: Reflexões sobre cultura visual. Aparecida: Ideias e letras. 2010.

NUNES Luciana Borre; MARTINS Raimundo. **Cultura Visual**: Tramando Gênero e Sexualidade nas Escolas. Recife: Editora UFPE, 2017.

MEYER Dagmar Estermann; PARAÍSO Marlucy Alves. **Metodologias de Pesquisa Pós-Crítica em Educação**. Belo Horizonte: 3ª Ed. MAZZA, 2021.

MIRANDA Eduardo, Oliveira. **Corpo-território e educação decolonial: Proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: Edufba. 2020.

MISKOLCI Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2ªEd. Autêntica, 2012.

SILVA Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: Uma introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: 9ª Reimpressão. Autêntica. 2005.

HISTÓRICO

Submetido: 25 de Abr. de 2023.

Aprovado: 15 de agosto de 2023.

Publicado: 04 de Set. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SILVA, R. L.; COSTA, J. M.; LIMA, C. E. A. Corpo-viado, gênero e cinema: Efeitos deformativos no currículo escolar. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449