

O CURRÍCULO ENTRE O QUE FIZERAM E O QUE QUEREMOS FAZER DE NÓS MESMOS: EFEITOS DAS DISPUTAS ENTRE CONHECIMENTOS E OPINIÕES¹

Marlucy Alves PARAÍSOⁱ

RESUMO

Este artigo traz resultados de uma pesquisa que buscou conhecer como professoras/es da escola básica estão recebendo o ataque sistemático que tem sido feito ao conhecimento e como lidam com os moralismos difundidos junto à tentativa de controle do conhecimento que se deve ensinar na escola. Trabalhando em uma perspectiva pós-crítica de currículo, o artigo desenvolve dois argumentos: o primeiro é o de que foi possível identificar, entre diferentes professoras/es da escola básica, uma compreensão de que, pelo grau de ignorância que se tornou evidente no Brasil, elas/es precisam ser *defensoras/es do conhecimento e acolhedoras/es da diferença*. O segundo argumento é o de que as nossas críticas e as críticas das/os professoras/es são importantes, mas é apenas um primeiro passo na luta pela criação de possíveis. O artigo mostra, assim, que tão importante como essa crítica é aprendermos a nos deixar afetar pelas alegrias ativas das diferenças criadoras em nós e nos outros, a praticar a potência de educar para a liberdade de criar valor, para também criar o nosso próprio destino!

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Conhecimento; Valor; Diferença; Gênero.

CURRICULUM BETWEEN WHAT WAS DONE AND WHAT WE WANT TO DO WITH OURSELVES: EFFECTS OF DISPUTES BETWEEN KNOWLEDGES AND OPINIONS

ABSTRACT

This article brings results of a research that sought to know how basic school teachers are receiving the systematic attack that has been made to knowledge, and how they deal with the widespread moralism disseminated with the attempt to control knowledge that should be taught at school. Working from a post-critical curriculum perspective, the paper develops two arguments: the first is that it was possible to identify, among different teachers of the basic school, an understanding that, due to the degree of ignorance that has become evident in Brazil, they need to be 'defenders of knowledge' and 'welcoming of difference'. The second argument is that our criticism and the teachers' criticism is important, but it is only a first step in the struggle to create the possible. The article then shows that just as important as this critique is learning to be affected by the active joys of creative differences in ourselves and others, to practice the power of educating for the freedom to create value, to create our own destiny!

KEYWORDS: Curriculum; Knowledge; Value; Difference; Gender.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), Pesquisadora com Bolsa Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C e Vice-presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC)- 2019-2020.
E-mail: marlucyparaiso@gmail.com.

=====

EL CURRÍCULUM ENTRE LO QUE HICIERON Y LO QUE QUEREMOS HACER SOBRE CON NOSOTROS: EFECTOS DE LAS DISPUTAS ENTRE CONOCIMIENTOS Y OPINIONES

RESUMEN

Este artículo trae resultados de una investigación que buscaba saber como maestras/os de la escuela básica están recibiendo el ataque sistemático que viene haciéndose al conocimiento, y cómo lidian con los moralismos generalizados junto al intento de controlar el conocimiento que se debe enseñar en la escuela. Trabajando desde una perspectiva poscrítica del currículo, el artículo desarrolla dos argumentos: el primero es que fue posible identificar, entre diferentes maestras/os de primaria, una comprensión que, por el grado de ignorancia que se hizo evidente en Brasil, necesitan ser defensoras/es del conocimiento y acogedoras/es de la diferencia; el segundo argumento es que nuestras críticas y las críticas de las/os maestras/os son importantes, pero es solo un primer paso en nuestra lucha para crear potenciales. Luego el artículo muestra que tan importante como esta crítica es aprender a vernos afectados por las alegrías activas de las diferencias creadoras en nosotros y en los demás, a practicar el poder de educar para la libertad de crear valor, para también crear nuestro destino!

PALABRAS CLAVE: Currículum; Conocimiento; Valor; Diferencia; Género.

1 INTRODUÇÃO

As questões em torno do conhecimento ganharam tamanho destaque na arena política brasileira atual que é necessário recolocá-lo em foco, mais uma vez, também aqui no campo dos estudos curriculares. Colocá-lo em foco mais uma vez porque sabemos que conhecimento é objeto central das questões curriculares desde, pelo menos, a criação do campo do currículo. Afinal, o componente mais óbvio de qualquer discussão curricular tem a ver com a questão do conhecimento; já que qualquer teoria curricular lida, implícita ou explicitamente, com a pergunta “o que deve ser ensinado?” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 37).

Fazer essa pergunta no campo do currículo levou-nos a lidar não somente com escolhas sobre que conhecimento ensinar, mas também com análises sobre os modos de produção desse conhecimento. Levou-nos ainda à discussão sobre a produção do “verdadeiro”; sobre as relações de poder envolvidas nessa produção; sobre as questões do “sujeito e da subjetividade”; e sobre a questão do “valor” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 37). Isso porque, como aprendemos com Nietzsche (1998), o *valor*, do mesmo modo que o *conhecimento*, pertence ao campo da invenção e não da descoberta. É o poder que retira o *conhecimento* da sua invenção e da sua produção. É o moralismo que retira o *valor* da sua história e contingência. Entretanto, o valor, assim como qualquer conhecimento, expressa uma possibilidade, uma preferência, uma acidentalidade. Por

isso, a preocupação com o conhecimento curricular levou-nos a discutir, inclusive, as questões do “pensamento”, do “aprender”, dos “encontros” e da “composição” que podem mover o currículo² e o conhecimento e tirá-los do sossego. Na base dessa crítica, que fizemos ao conhecimento selecionado e priorizado pelos currículos, está uma *luta pela significação*; uma preocupação com os *processos de subjetivação* e com a *diferença*. Há aí, nessas produções do campo curricular, uma *crítica à arrogância da ciência*, que menospreza e/ou desqualifica outros saberes para gozar do seu prestígio, e uma preocupação com os efeitos disso tudo sobre nós: *o que fizeram, o que fizemos e o que queremos fazer de nós mesmos*.

Toda a problematização do conhecimento ocorreu quando o campo curricular trouxe para a sua discussão os aportes das mais diferentes abordagens e narrativas – tais como: a sociologia do currículo, o multiculturalismo, os estudos culturais, os estudos feministas e de gênero, a teoria *queer*, os estudos étnicos e raciais, os estudos pós-colonialistas e foucaultianos, a filosofia da diferença. Assim, com diferentes visões, abordagens e problematizações – de diferentes modos e com enfoques variados –, as produções curriculares mostraram que o currículo é um campo de luta em torno do conhecimento.

Contudo, mais recentemente, no Brasil, o conhecimento tem estado em foco de uma maneira tão perturbadora que nos coloca em xeque mais uma vez. Estamos em abismos tão grandes, ao ponto de termos de mudar de lado, reposicionarmo-nos nessa discussão e, mais uma vez, defendermos a importância do conhecimento científico. Isso para evitarmos o retorno da caça às bruxas, a volta ao primitivo, a queda ou a captura por demasiado desastrosa. Assim, nós que, com os aportes teóricos do que se convencionou chamar de teorias pós-críticas ou pós-estruturalistas, criticamos a arrogância do conhecimento científico, suas relações de poder, suas exclusões, seus moralismos etc.; agora nos vemos na obrigação de darmos um passo atrás para mais uma vez defendermos sua importância e necessidade. Isso porque os grupos reacionários, nas suas oposições e reações às nossas conquistas, têm substituído o conhecimento científico por *opiniões* e pelo *culto ao achismo*. Tudo foi revirado para minar nossas lutas. Tudo está remexido para confundir e paralisar nossas **conquistas**. Nenhum conhecimento é autorizado. Focam na desqualificação do conhecimento para fazer seus ataques.

Desconsiderando conhecimentos produzidos ou desqualificando a ciência, esses grupos estão divulgando, por exemplo, que “a terra é plana”³; que “não há provas para a teoria da

evolução das espécies”⁴; que “gênero é uma ideologia”⁵; que “a filosofia e a sociologia não servem para nada”⁶; “que métodos e dados científicos não são confiáveis”; que “as escolas são dominadas por perigosos marxistas culturais gramscianos e freirianos”⁷; que professores/as são “adeptos da masturbação infantil”⁸; que “meninas vestem rosa e meninos vestem azul”⁹; que alguns partidos políticos do Brasil “são perigosos partidos revolucionários, comunistas e bolivarianos”¹⁰; que “a universidade é lugar de pervertidos e da perversão”¹¹; que “o conhecimento das ciências humanas é inútil”¹²; que “a personagem Elsa, do filme ‘Frozen’, é lésbica por terminar sozinha em um castelo de gelo”¹³ etc. Junto a isso, ao mesmo tempo que desconsideram conhecimentos já produzidos, e equiparam conhecimentos à opinião, esses grupos tentam impedir que temas como gênero e sexualidade sejam ensinados nas escolas (PARAÍSO, 2016), mesmo que, para isso, tenham de fazer todo um empreendimento de desqualificação desses conhecimentos.

É importante registrar que existe um conflito claro quando esses grupos, que atacam a ciência e o conhecimento, falam sobre gênero. Se o conhecimento para esses grupos não vale mais do que opinião, quando se refere a gênero, a estratégia é outra. Esses grupos argumentam que gênero não é *conhecimento*, mas, sim, uma *ideologia* e, nessa argumentação, atribui-se grande importância ao conhecimento. Assim, nessa luta discursiva para desqualificar as *teorias de gênero*, opõe-se conhecimento – apresentado, nesse caso, como verdade – e ideologia – apresentada como falsa –, reconhecem que a ciência tem prestígio na sociedade e cunham o termo/*slogan* “ideologia de gênero”¹⁴ para defender que gênero não é conhecimento científico; é ideologia; e, por isso, precisa ser eliminado. Em relação a todos os demais temas o conhecimento científico é, em alguns momentos, colocado sob suspeita e, em outros, atacado.

Afrontada com todo esse embaralhado de considerações sobre o conhecimento, voltei a colocá-lo em foco em minha pesquisa. Contudo, é claro que a volta nunca é volta ao mesmo ponto. Ao colocar o conhecimento em foco, faço-o levando em consideração as diferentes narrativas que fizeram o conhecimento científico se modificar e incorporar tanto os saberes produzidos por diferentes movimentos sociais como as demandas, as problematizações e as conquistas de diferentes grupos sociais e culturais.

Em minha pesquisa curricular atual, busco, então, conhecer como professoras/es da escola básica¹⁵ estão recebendo esse ataque ao conhecimento e como lidam com os moralismos que são difundidos junto à tentativa de controle do que se deve ensinar na escola. Isso porque,

na pesquisa que subsidia este artigo, tenho como objetivo saber se conhecimentos produzidos nas últimas décadas, sobretudo aqueles relacionados aos temas de gênero e de sexualidade, são acionados por professoras/es em suas práticas pedagógicas e curriculares. Portanto, mais do que mapear como os grupos reacionários vão ampliando seus espaços de atuação, destruindo liberdades, provocando medos, controlando os currículos escolares e convencendo alguns que não há saídas, interessam-me as resistências construídas todos os dias por professoras/es, nas escolas e em outros espaços, às imposições dos grupos reacionários. Afinal, é a criação inventiva que nos fará sair desse abismo a que fomos atiradas/os.

Assim, com base em resultados desta pesquisa, coloco o conhecimento em foco neste artigo e desenvolvo dois argumentos: o primeiro é o de que opera nas/os professoras/es que participam da investigação e que trabalham em várias escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte uma compreensão de que, pelo grau de ignorância que se tornou evidente no Brasil, elas/es precisam ser *defensoras/es do conhecimento e acolhedoras/es da diferença*¹⁶. Mostro, então, como a desqualificação do “conhecimento” e o moralismo de determinados grupos, que proíbe alguns temas nos currículos, sobretudo os conhecimentos vinculados a gênero e sexualidade, são driblados dos mais diferentes modos por professoras/es que trabalham em vários níveis da escola básica. O segundo argumento é o de que as nossas críticas e as críticas das/os professoras/es são importantes, mas é apenas um primeiro passo na luta pela criação de possíveis. Tão importante como essa crítica é aprendermos a deixar-nos afetar pelas alegrias ativas das diferenças criadoras em nós e nos outros, a praticar a potência de educar para a liberdade de criar valor, para também criar o nosso próprio destino!

2 PROFESSORAS/ES DEFENSORAS/ES DO CONHECIMENTO E ACOLHEDORAS/ES DA DIFERENÇA

Vivemos, de fato, tempos difíceis, e ainda estamos tateando na busca para criarmos uma rota de saída. Trata-se de tempos difíceis porque estão envoltos por cegueiras, confusões e violações de toda ordem, seja no campo amoroso, familiar, educacional, social, econômico, político, jurídico ou ético. Em meio a essas cegueiras e confusões, buscamos identificar o

“verdadeiro inimigo” que nos levou a essa situação limite de retrocessos e arbitrariedades. E não faltam hipóteses sobre isso.

Comumente identificamos um inimigo e ficamos rebatendo suas falas. Gastamos energia em mostrar suas falácias. Lutamos contra ações desse inimigo que imaginamos e que, certamente, é conhecido de modo bem insuficiente, já que mal se mostra e já volta a escapar, produzir outra confusão, disseminar outras ações que nos indignam. A indignação faz-nos, mais uma vez, rebater suas falas e suas ações. Buscamos entender as alianças nefastas, as articulações confusas que produziram esse inimigo. Buscamos explicações para o silêncio ensurdecido daqueles que acreditamos poderiam destruir esse inimigo. Ficamos abismadas/os, estarecidas/os, esperando uma resposta, uma solução, uma saída.

De fato, não sabemos quem é o verdadeiro culpado ou inimigo responsável por tantas violações e retrocessos! Contudo, a nossa tendência crítica é identificar “esse inimigo”. Trata-se de um inimigo que, quase sempre, está fora de nós e, por isso, consideramos que precisamos lutar contra ele, derrotá-lo para nos livrar de todo o mal. As professoras/es que entrevistamos na pesquisa têm feito isso. Muitas/os mostram suas angústias, raivas e críticas em relação ao que estamos vivendo. Uma professora que trabalha com a educação de jovens e adultos, por exemplo, reconhecendo esse grande inimigo, o inimigo que para ela provocou a desconsideração do conhecimento e da autoridade das/os professoras/es diz:

Que ódio tenho desse “Coisa” [...]. Não valoriza o que sabemos, nem a escola, nem a educação [...]. Sinto que perdi a autoridade de professora que tinha, sabe? Antes em casa quando eu falava algo, e minha família podia até não concordar, mas me escutava e respeitava meu conhecimento. Eles acreditavam em mim. Agora qualquer coisa que falo, posso usar o conhecimento que for, até a estatística, aí tem sempre alguém para me dizer: há isso é sua opinião. A minha é outra [...]. (Professora Luciene, abril de 2019).

Há uma tristeza da professora pela desvalorização atual do conhecimento e pela perda de sua “autoridade”. Ela identifica o culpado pelo que vem ocorrendo, seguindo, assim, nossa tendência de identificar o inimigo, exterior a nós, para culpabilizá-lo pelo mal que nos acomete. É interessante que essa professora expressa em sua fala o risco que o conhecimento está correndo, como efeito do processo de desqualificação da ciência: o de equiparar **conhecimento** e **opinião**. Isso é um problema sério que as professoras estão vivenciando, que todas/os nós estamos vendo ocorrer e que os estudos do campo do currículo precisam enfrentar.

O programa reacionário em curso manipula informações, faz desacreditar nos dados e nas teorias, desqualifica temas, espalha *Fake News*. Com esses procedimentos, busca fechar o processo de significação. Trata-se de um investimento feito para que suas opiniões, suas notícias falsas, suas mentiras e seus achismos sejam recebidos e multiplicados como verdadeiros. Então, as/os professoras/es expressam que sentem que precisam se munir do conhecimento, que, para elas/es, é o que as/os vai distinguir daqueles/as que desqualificam a educação e difundem seus moralismos. O convívio com essas/es professoras/es que “não se entregam” tem trazido esperança na capacidade de enfrentar e criar. Afinal, “não dá para esperar milagres”, nem “um salvador”, como diz um professor. É atuando com “pequenas ações” que vamos “encontrar as saídas que necessitamos”, diz uma outra professora. As/os professoras/es mostram que nada está definido, como querem nos fazer acreditar; e que esse moralismo, que se quer sem conhecimento, está longe de ter vencido a luta. Elas/es mostram, por exemplo, que o que aprenderam sobre gênero e sexualidade não será tão facilmente descartado.

Trago aqui três relatos de professoras/es que trabalham em vários níveis do ensino para mostrar como elas/es não se sucumbem a esse moralismo que se quer sem conhecimento. Elas/es fazem uso dos conhecimentos produzidos e acumulados nas últimas décadas e que tanto ensinaram sobre culturas, diferenças, gêneros, sexualidades etc. Nesse sentido, o professor de Artes no Ensino Fundamental – Professor Lúcio –, por exemplo, relata um episódio com seu jovem aluno, de 13 ou 14 anos, que, acostumado a ser menosprezado e isolado, se sentiu acolhido por ele quando ele curtiu uma foto postada pelo jovem na rede social em que ele aparece maquiado. É o que fica evidente no “Relato 1”, transcrito a seguir.

Relato 1: “um simples gesto que faz a diferença”

Então, um aluno meu [...] de 13 ou 14 anos, veio do nordeste com os pais e entrou na turma. Ele é bem resolvido com a questão da sua sexualidade, [...] mas naquele ambiente escolar, a coisa se complicou [...]. [...]. Os meninos da escola da sua idade ainda não entendiam bem, [...] e não conversavam muito com ele. [...]. Ele também não tinha muito contato com os professores, [...] era um pouco fechado [...]. Talvez por causa das brincadeiras de mau gosto dos meninos (colegas). E aí, teve uma sexta feira que ele postou uma foto dele no Instagram em que ele estava todo produzido [...], maquiado, com batom, [...] lápis no olho etc. [...]. Eu fui lá e curti essa foto dele maquiado. [...]. Isso foi numa sexta-feira à noite. Na segunda feira, ele foi entrando na sala e falou: “professor, você curtiu a minha foto!!!!”. Eu falei “curti, uai, claro! Está muito

legal a sua foto no *Instagram!*”. Aí ele falou: “nossa, muito obrigado!”, e eu disse: “*olha, você não precisa agradecer por isso, não. É simples, é uma foto, você postou ela, eu achei muito legal e eu curti*”. Mas ele ficou muito agradecido. Vi que a feição, o jeito dele mudou comigo por causa disso. Em seguida, teve um garoto da turma que veio de modo reservado, (não foi para a turma toda) e falou comigo: “ê, professor, cê curtiu a foto lá, né?”. E eu disse: “uai, curti sim, [...] você vê problema nisso?” Ele falou: “uai professor, porque ele é veado, ele é veadinho”. Eu falei: “mas, qual é o problema de ele ser veado? E qual é o problema de curtirmos a foto dele maquiado?”, e ele repetia: “ah, porque ele é veado”. Esse era o argumento dele para me criticar por ter curtido a foto do garoto, seu colega. Então, eu falei com ele: “*venha cá que quero conversar contigo: Olhe, ele postou a foto sexta à noite, certo? E aí o que você fez no sábado de manhã?*”. Ele sem entender a pergunta ficou em silêncio. Como vi que ele não tinha entendido a pergunta eu falei: “*a pergunta é simples, responda, por favor: o que você fez no sábado de manhã?*”. Ele respondeu: “*uai, joguei bola. Eu jogo bola todo sábado [...]*”, eu falei: “*pô, legal, jogou bola. E sábado à tarde, o que você fez?*”. Ele falou “*uai, eu fiquei em casa*”. Eu seguia perguntando: e à noite, o que você fez?” Ele falou: “*a noite eu tive uma reuniãozinha de família, alguma coisa assim com pizza e tal*”. Eu falei: “*está vendo que legal, cara. E domingo o que você fez?*”. Ele falou: “*domingo eu fiquei em casa*”. Eu falei “*pô, você está vendo? O cara postou a foto lá na sexta-feira à noite e isso não mudou em nada seu fim de semana, a sua rotina; não mudou nada na sua vida, entendeu? O que ele fez, o que ele faz, não muda a sua vida, cara. A gente tem que entender isso e deixar as pessoas viverem sua vida como querem, desejam, gostam. Poxa, você tem que respeitar seus colegas e as pessoas. Ele tem o jeito dele e você tem o seu. Nenhum é melhor e nem mais correto que o outro. Ele tem as escolhas e possibilidades dele e você as suas. Assim como você quer ser respeitado do jeito que você é, com o jeito que você pensa, com as coisas que você faz, eu tenho certeza que ele também quer, e ele merece o respeito assim como eu e você também merecemos*”. Ele ficou em silêncio, mas eu senti que ele ficou pensativo. Eu vi que ele entendeu ... E o legal é que as coisas mudaram dali para a frente: a foto do menino que até então tinha, sei lá, 11, 12 curtidas, passou a ter um monte de curtidas do pessoal da sala. Os meninos da turma todos curtiram a foto depois dessa conversa, porque eu acho que ele espalhou a conversa que tivemos entre os colegas. Depois disso, o relacionamento do garoto com os outros meninos da sala ficou mais próximo e respeitoso. Então, é um gesto assim tão pequeno de um professor, um gesto tão simples e que pode fazer uma diferença muito, muito grande, para o garoto e para a relação em sala de aula e na escola. Por tudo que já conhecemos, não podemos mais ficar calados e ir na onda de intransigência que temos no Brasil. (Professor Lúcio, junho de 2019).

Isso que o professor chama de “simples gesto” é, claramente, efeito dos conhecimentos produzidos pelos estudos feministas, de gênero e *queer* nas últimas décadas. Foram esses conhecimentos que ensinaram a questionar as normas de gênero e sexualidade, interrogá-las, “desfazê-las”, perseguir seus processos de produção (BUTLER, 2000) e atentarmos para as diferentes “pedagogias das sexualidades” em funcionamento na sociedade. O professor em seu

relato diz que, em outros momentos, já se calou sobre isso, mas que “no contexto atual não consegue mais se calar”. Trata-se de uma evidência de que os conhecimentos produzidos, os discursos feministas, de gênero e *queer* divulgados, e as conquistas que tivemos nas últimas décadas não se apagam de uma hora para outra apenas porque grupos reacionários assim o querem. Trata-se de uma evidência também de que esses grupos ganharam opositores importantes, dispostos a aguentar as consequências de não se calarem perante o que hoje consideram “atrocidades”.

Nesse sentido, o gênero pode até ser considerado um tema não escolar (MEYER, 2018), como de fato está sendo considerado por políticas educacionais, já que foi retirado da BNCC, das metas educacionais para dez anos (2014-2024) definidas no Plano Nacional de Educação (PNE), nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (PEE e PME) de vários estados e municípios brasileiros. No entanto, os efeitos dos conhecimentos vinculados a esses temas produzidos nas últimas décadas não se apagam de uma hora para a outra. Há conflitos, há contraposições, há lutas, há resistências.

Várias/os professoras/es deixam isso evidente quando falam sobre o tema. Elas/es dizem: “*nós já mudamos as nossas posições. Isso não tem volta*” (Professor Roberto); ou ainda: “*Não deixo mais passar batido os preconceitos, as discriminações, as piadas, de jeito nenhum*” (Professor Gustavo); ou também: “*são posturas muito simples e pequenas que passei a ter e que valem muito para meus alunos. Isso ninguém me fará retroceder*” (Professora Mônica). As/os professoras/es falam que alguns silêncios no currículo “*causam dores, enganos, frustrações e confusões na vida das pessoas*” (Professora Cibele). E consideram que “*a importância da professora nestes tempos se multiplicou, [...] pela confusão em que vivemos*” (Professora Daniela).

A professora Ana – que é coordenadora da Escola Integrada da escola observada na pesquisa – fala sobre sofrimento, insegurança e busca de auxílio quando lidam com temas que têm sido atacados, tais como os de gênero e sexualidade. No *relato 2*, transcrito a seguir, ela fala de suas tentativas e decisões de acolher a diversidade.

Relato 2: “apesar da dúvida, é preciso tentar, apoiar e acolher!”

No ano passado, [...] a gente trabalhou com um recorte com a questão da diversidade e inclusão, [...] projetos de capoeira, artes, fotografia, [...] pequenos poemas. Eu, que sou a coordenadora, presenteei os meninos com pequenos poemas. O monitor de fotografia presenteou todos da nossa comunidade escolar, que quisessem participar, com um ensaio fotográfico ressaltando a diversidade presente na nossa comunidade [...]. Esse projeto foi intitulado “*Serra, beleza que se aglomera: cada um é único e ser diferente é bom demais*”, mostrando essa coisa da beleza e das diferenças da nossa comunidade, [...] no intuito de empoderamento das pessoas que aqui estão. Foi muito, muito legal; mas também doloroso porque aconteceram algumas situações [...], como, por exemplo, de um estudante que até o ano passado não era um aluno frequente e, depois, demonstrou que queria ficar na Escola Integrada. Nós o acolhemos e ele passou a ser frequente. Mas ele já vinha trazendo algumas demandas da questão da sua sexualidade, no sentido que ele não se via como homem, que se enxergava como mulher e estava passando por todo esse processo complexo e sofrido. [...]. Como nós o acolhemos, ele tinha muita abertura e confiava na gente para falar do sofrimento que ele passava por isso. [...]. Infelizmente, ele é um aluno que está entrando naquele grupinho das estatísticas do automutilamento. [...]. Então a gente pôde ajudar muito ele nesse sentido. [...]. Quando a gente foi explicar o que era o processo da fotografia, ele fez o pedido que ele queria tirar a fotografia de vestido. Aí ficamos em dúvida porque ele é um estudante de 14 anos, menor de idade. Então pedi auxílio em vários lugares pra saber como respeitar ele na sua diversidade. [...]. Precisávamos ter segurança de como proceder e apoio porque foi uma surpresa pra gente. Nunca tinha vivido essa situação. Por isso procurei ajuda. E nesse momento que a gente tá vivenciando, né, no nosso país, foi muito importante a ajuda que tive, mas muitas pessoas ficavam na dúvida sobre o que fazer. No primeiro momento, a gente chamou a família. A mãe estava ciente de toda a situação e apoiava o filho. Mas ele enfrentava uma resistência forte de outras partes da família. A mãe tinha medo dele sofrer alguma violência [...], e nós compreendíamos seu medo. [...]. Esse aluno estava sofrendo muito; ele vinha recorrentemente se autoflagelando e aí eu fui buscar ajuda na própria SMED. Lá também encontramos muitas pessoas com dúvidas. [...], mas apesar das dúvidas, nos indicaram lugares que poderíamos procurar auxílio para seu automutilamento. [...]. Também tive muita ajuda dos professores da Federal [Faculdade de Educação da UFMG], que eu faço a pós de “Diversidade e Intersetorialidade”. Tive aí muita informação que me ajudou [...] em minhas decisões. [...]. Mas tive também muitos desafios porque em muitos momentos a gente sente aquela tristeza pelo sofrimento que o garoto trazia [...]. Ficava questionando: será que estamos ajudando corretamente? E, nesse meio tempo em que a gente estava conseguindo os encaminhamentos para aliviar seu sofrimento, ele sofreu uma violência fora da escola. Ele estava voltando pra casa e um grupo pegou ele no caminho e bateu muito nele. Ele foi hospitalizado. Isso mexeu muito com a gente, trouxe muita dor, muito sofrimento para todos. [...]. Sofri muito com essa violência. Sinto que estamos buscando ajudar, acolher, mas a escola está em um social que discrimina e pratica violência com pessoas. É uma coisa muito difícil de aceitar. Apesar de todos os problemas e de minha tristeza absurda ao ver que esse garoto quase morreu na rua, por causa de suas vestes, e apesar da dúvida que bate [...] eu não desisto. [...]. Eu sei que

preciso tentar, encaminhar, ajudar, acolher [...]. (Ana, coordenadora da “Escola Integrada” da escola pesquisada, abril de 2019).

Os conhecimentos produzidos nos últimos anos sobre diferenças, os discursos *queer*, de sexualidades, de gêneros e dos direitos humanos, entre outros, produziram não somente práticas de subjetivação outras, mas possibilitaram criar instituições que orientam e acolhem. Há lutas contra a violência. A violência que machuca um garoto, que o fere e o faz se mutilar e também ser agredido e violentado na rua ao ponto de ter de ser hospitalizado, produz sofrimento na professora que a faz sair do lugar para pedir socorro, abrir possibilidades, conhecer o que fazer.

A professora sabe que não pode se calar. Sabe que lidar com questões de gênero e sexualidade na escola hoje é “escolha pela vida”. Sim, porque se calar perante essas violências é “aceitar a morte” de crianças que não têm apoio. Muitas crianças precisam da escola e da professora porque se sentem perdidas, sem apoio, amedrontadas, violentadas. Então a professora sabe também que ela, com tudo o que ela já sabe, não pode se calar e ficar parada. É tempo de “tentar, ajudar e acolher”, diz a professora Ana.

Outra professora, a Carmem – que trabalha há 22 anos alfabetizando crianças –, faz um relato sobre um episódio que evidencia a luta de professoras contra essa moralidade que amesquinha a vida. Ela mostra em seu relato que, por um lado, os moralismos também têm nos ocupado e minimizado nossas forças. Por outro lado, ela mostra também que é esse moralismo que massacra que a faz sair da paralisia. Ela diz, no *relato 3*, apresentado a seguir, que se trata de “uma luta contra a ignorância”, que a educação não pode deixar de enfrentar.

Relato 3: “Afinal, estudamos para quê?”

Tenho um aluno neste ano, o João de sete anos, que parte meu coração. [...]. Hoje ele é minha maior causa. Ele é sensível, tem muitos trejeitos [...], assim tidos como femininos: a voz, os gestos das mãos, os movimentos do corpo. Ele é louco para brincar com as meninas de casinha, de bonecas [...]. Chega perto das meninas e fica olhando [...]. Eu falo: João, você quer brincar de boneca com as meninas? Pode brincar. E ele me olha com aqueles olhinhos sofridos, se faz de forte e diz: *não professora, isso é o demônio me atentando. Eu estou possuído pelo demônio mas minha mãe disse que nós vamos vencer ele*. Esse dia fiquei em choque com aquela fala. Ele sempre repetia coisas na escola relacionadas ao tema, como, por exemplo: *meninos não podem usar o rosa; meninos tem que ser meninos, meninos tem que brincar de bola e de corrida* etc. Eu sempre conversava, dizia que isso era uma bobagem, e na escola não existia isso. [...]. Mas naquele dia fiquei sem ação; sem saber o que fazer. [...]. Depois de alguns minutos de paralisia, conversei com ele e disse que isso não

era verdade. Mas ele dizia que o pastor e sua mãe disseram que isso era verdade. Dizia para eu não me preocupar que *todos estavam ajudando a ele a se livrar disso: do demônio que estava nele e que o atentava para ele gostar de coisas erradas*. Chorei e sofri demais com isso. [...]. Chamei os pais deles para conversar e eles repetiram a história comigo. Disseram que não permitiriam que o João fosse homossexual, que isso é *uma tentação do cão, tentação do diabo, que eles iam, com a ajuda de Deus, expulsar do corpo do filho*. [...]. O incrível é que os pais têm muito carinho e cuidados com o menino, mas falam esses absurdos para o João. [...]. Nada do que eu lhes dizia lhes convencia do contrário. Então, depois de sofrer muito com isso, eu resolvi que iria ajudar o João do meu jeito [...]. Percebi que precisava entrar nessa luta que eu acho que é uma luta do conhecimento contra ignorância. [...]. Afinal como alguém pode deixar fazer isso com o próprio filho que ama se não é por ignorância? [...]. Decidi colocar o João sempre junto do Pedro, que é meu sobrinho e meu aluno e que tem uma criação oposta a essa: ele é doce, brinca de boneca, cuida das bonecas, veste qualquer cor, brinca de casinha, de tudo que quer. Falo com o Pedro para brincar com o João e peço para toda vez que o João falar essas coisas ele conversar, dizer que ele não acha isso etc. E assim temos feito. [...]. Já tem um mês mais ou menos que o João brinca com coisas que ele diz ser errado para os meninos quando o Pedro está brincando. O Pedro o acolhe, conversa, diz que todos podem vestir qualquer cor, questiona essas coisas que ele fala. [...]. Ele tem agora uma verdadeira adoração pelo Pedro. Fico pensando que a cabecinha dele deve estar muito confusa. Mas o que decidi foi que em algum lugar ele tem que ter apoio e compreensão [...]. Esse menino não pode crescer acreditando que está possuído pelo diabo. Alguém tem que interromper isso... Afinal, estudamos para quê? Estudamos para ver um pastor dizer absurdos como esse para nossas crianças e ficarmos caladas? [...]. Se não é família que interrompe, tem que ser a escola. Discutimos isso em reunião da Escola e tomamos a decisão de que todos na escola vamos ajudar o João a ser feliz pelo menos na escola. Não podemos determinar o que a família ensina para seus filhos, mas a escola tem a obrigação de mostrar que somos diferentes, e desconstruir essas ignorâncias que produzem tanto sofrimento. É conflitivo? É. É fácil para ele e para nós? Não. Mas pelo menos fazemos ele sentir que não está sozinho neste mundo [...]. (Professora Carmem, abril de 2019).

Há muita violência contada nesses relatos. Há “precariedade” nessas vidas violentadas (BUTLER, 2006b). E a maior violência de todas é quando a vida é capturada contra a *experimentação de si*. É quando ocorre o esmagamento dos movimentos intensivos, do devir¹⁷. O devir é violentado em jovens e crianças em nome de uma moral, um juízo, um “ser” que se quer fixado. Essa é a maior das violências porque captura a vida, aprisiona as possibilidades, rebaixa a potência do acontecer. Sim, nestes tempos em que tudo “[...] se encontra [...] vasculhado para imobilizar resistências” (PASSETTI, 2010, p. 206), acolher é afirmar a vida; é lutar por modos de existências outros; é lutar contra as capturas que apequenam a vida.

Contudo, apesar das violências contadas e sentidas nesses relatos, é evidente também que tudo está *aberto* para seguirmos outras rotas. Professoras/es mostram que estão percorrendo rotas diferentes daquelas determinadas por grupos que querem nos ocupar e impor modos de existência que capturam o devir. Professoras/es, apesar do contexto em que vivemos, usam *conhecimentos* que acumulamos sobre esses temas, e que deixaram marcas na sua subjetividade, para intervir, enfrentar, acolher quem necessita ser acolhido, libertar a vida.

Fica evidente na pesquisa realizada, então, que professoras/es se entristecem, têm dúvidas, mas praticam o *acolhimento da diferença*. Ficam felizes com seus “pequenos gestos”, com suas “posturas de enfrentamento,” com suas “práticas de acolhimento” que auxiliam alguns alunos e algumas alunas a se sentirem bem, confortáveis, alegres, ou pelo menos a terem um pouco de alívio dos seus sofrimentos. Essas práticas não são pouca coisa. Trata-se de práticas que tornam algumas vidas possíveis de serem vividas, já que, como mostra Butler (2013, p. 3), há “vida vivível” e há vida que não é uma “vida vivível”. As/os professoras/es sabem que muitas vidas têm dificuldades de serem *vividas* em diferentes espaços, inclusive na escola. Elas/es sabem, portanto, de sua importância, na vida de muitas crianças e jovens.

Judith Butler (2013), ao analisar as “[...] condições concretas, sociais e políticas de uma ‘vida vivível’”, sustenta que, para que uma vida seja “vivível” na contemporaneidade, as instituições são fundamentais (BUTLER, 2013, p. 3). Afinal, diz Butler (2013), “quando as instituições falham”, algumas vidas “ficam ameaçadas de ‘não ser’ ou de formas de morte social” (BUTLER, 2013, p. 4). As professoras veem, sentem, percebem e reconhecem esse risco. Por isso, a “guerra” travada por grupos reacionários e fascistas contra os currículos, contra o conhecimento, contra as liberdades e as experimentações no Brasil tem como efeito que professoras/es entraram nessa “guerra”. E isso é muito importante.

Então, pelas buscas que professoras/es fazem para aprofundar conhecimentos, pelas críticas aguçadas que têm feito, pelo modo como se contrapõem ao controle e à moralização, considero que estamos vivendo um tempo potente politicamente, porque estão sendo criadas estratégias para enfrentar os poderes instituídos, que entristecem, e a desqualificação do conhecimento, da ciência, do/a professor/a, da educação. Vejo nas/os professoras/es efeito de muito dos conhecimentos produzidos sobre gêneros, sexualidades, diferença nas últimas décadas. Vejo nas/os professoras/es acolhimento da diferença e enfrentamento de práticas que

aprisionam a vida. Posso dizer que, durante os últimos 30 anos em que realizo pesquisas em escolas, nunca vi tantas/os professoras/es tentando trabalhar contra os poderes que capturam e entristecem, como vejo nestes tempos em que estamos vivendo. E isso é muito; é importante; é fazer a política que eu acredito: a micro. É fazer micropolítica na escola.

3 O QUE QUEREMOS FAZER DE NÓS MESMAS/OS?

Considero que fazer a crítica, valorizar o conhecimento e acolher a diferença na escola, apesar de sua importância considerável, é ainda insuficiente. É preciso seguir, desapegar do que aprisiona, criar outras rotas e decidir sobre o que queremos fazer de nós mesmas/os. Por isso desenvolvo aqui um segundo argumento: o de que as críticas são apenas um primeiro passo na luta; já que necessitamos aprender a nos deixar afetar pelas alegrias ativas das diferenças criadoras em nós e nos outros, para criar o nosso próprio destino.

Talvez seja nestes tempos em que tudo está vasculhado; em que os conhecimentos, os movimentos e as políticas que criamos nos parecem frágeis – onde nada mais nos parece perene, durável e estável –, é que temos as condições para principiar e dar passagem ao fluxo, ao móvel, ao devir. De fato, estamos sendo forçados a pensar de outra maneira, a nos pensar, a cavar saídas. É hora de relembrarmos o que disse Negri (2001) sobre a possibilidade. Ele diz: “[...] ao lado do poder, há sempre potência. Ao lado da dominação há sempre a insubordinação” (NEGRI, 2001, p. 68). É hora, diz o autor, de “[...] cavar, de continuar a cavar, a partir do ponto mais baixo: este ponto é simplesmente lá onde as pessoas mais sofrem” (NEGRI, 2001, p. 68).

Por isso considero que estamos vivenciando tempos que são ao mesmo tempo confusos e potentes politicamente. Olhamos para o nosso cotidiano e percebemos que se há, por um lado, uma tentativa de esvaziar a vida, de capturar as nossas forças e de nos separar ainda mais do que podemos, há, por outro lado, uma crise instalada que faz com que afirmemos conhecimentos que nos formaram, que nos afirmemos como cúmplices do movimento, que afirmemos a vida. Há um sentimento de que precisamos *sair da crise* melhores, mais livres, mais capazes de criar. Estamos cada vez mais sentindo a necessidade de experimentar efeitos de transmutação sobre nosso modo de pensar, de sentir, de agir e de viver. Sentimos vontade de conquistar a capacidade de criar linhas libertárias de um desejo pleno. Um desejo pleno que esteja livre da lamentação, da culpa, da tristeza, da cumplicidade silenciosa com o poder.

Ao pensar este tempo em que vivemos com a ética da *afirmação da vida* e do *eterno retorno* (NIETZSCHE, 2012), sinto que é esse o caminho. Afinal, com o pensamento sobre o *eterno retorno*, Nietzsche (2012) quer um combustível para fazer pensar que devemos viver de um modo que a hipótese de que tudo possa se repetir *outra vez* seja para nós uma alegria. Se tudo pode *retornar* exatamente igual ao que vivemos, se somos responsáveis por nossas escolhas, então precisamos ter muito mais cuidado e criatividade com nossa vida. Com o *eterno retorno*, não há ninguém a culpar e nem a esperar a salvação. Ele é para explodir a si mesmo e superar todas as religiões e transcendências, porque mantém o valor na vida, no real. Como seremos obrigadas/os a viver as coisas infinitas vezes, precisamos fazer o melhor possível aqui e agora. Sobre isso, Nietzsche (2012), no aforismo 341, intitulado *O maior dos pesos*, do livro *A Gaia Ciência*, diz:

Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, ‘você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?’, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela. (NIETZSCHE, 2012, p. 205, grifos do autor).

Colocar o problema do ponto de vista da vida ativa. Buscar a transformação do nosso modo de vida. Transmutar as maneiras como desejamos, sentimos e pensamos. Isso é necessário para conquistar uma vida plena, criadora de maneiras libertárias de existir. A crítica contundente a tudo que estamos presenciando no Brasil, a defesa do conhecimento – com as marcas dos discursos de gênero, feministas, *queer*, étnicos etc. –, perante tanta disseminação da ignorância, é importante; mas incompleta. A verdadeira luta é conosco mesmas/os, porque precisamos encontrar os pontos em que nos deixamos capturar e que nos impedem de voar, de criar e de viver em devir. *A luta política do desejo* precisa encontrar essas forças que nos sustentam e interrogá-las, para conseguirmos ver o que nos faz acomodar, e perder a inocência que fabula e cria. Afinal, o combate só se torna decisivo quando encontra, entre as próprias forças que nos atravessam, as compensações que nos tornam *cúmplices dos poderes*. São esses poderes que conquistaram nossa cumplicidade que precisamos combater para construirmos uma educação e uma vida livres.

A política eficaz que transforma a nós mesmas/os e a nossa relação com a vida, depreendo

de Nietzsche (1998, 2011), se faz, portanto, na desconstrução de nossas cumplicidades, dos nossos comodismos e da nossa aceitação, mais do que propriamente na luta contra um outro exterior. Esse outro, é muito provável, não se sustentará se não fornecermos a energia de nossas paixões. Então, precisamos criticar sem deixar que nossa energia seja sugada. Não usar nossa energia para convencer outras/os, que nem querem ser convencidas/os, sobre a diferença entre conhecimento e opinião, por exemplo, ou sobre a importância da ciência nas nossas vidas. É preciso fazer a crítica sem ressentimento; sem destilar o ódio que foi enviado por quem trabalha para apequenar a vida.

Então, se a crítica é importante e necessária, ela precisa ser uma crítica sem culpas; uma crítica “não ressentida”. Isso porque o ressentido reage a algo que o feriu, e, assim procedendo, não cria valores ou desmonta a moral; mas participa do mesmo jogo, da mesma moral. Contudo, se, ao contrário, desmonta-se a moral, que rege essa desqualificação do conhecimento para sua equiparação com opinião, por exemplo, é possível mostrar que a moral possui um grande problema, a saber: ela “a põe a vida em servidão” (DIAS, 2017, p. 7); ela produz violências e injustiças.

Todavia, é importante lembrar que justiça, em Deleuze (1992a), não é lei, nem direito. É jurisprudência. É a prática de “inventar regras de passagem” que fazem da lei função da vida, e não da vida função da lei. É a lei que deve servir à vida. A vida não pode se sucumbir e ser massacrada pela lei, pela justiça, pela moral¹⁸. Comumente buscamos a lei, o direito, para recompensar as injustiças. Injustiças sociais, injustiças educacionais, injustiças de todos os tipos. Contudo a justiça, pensada com base em Deleuze (1992a), tem a ver com jurisprudência, com a criação do direito, e não com a espera da decisão de um juiz.

Em entrevista a Toni Negri, Deleuze (1992a) afirma que “[...] é a jurisprudência que é verdadeiramente criadora de direito”. E ele defende que, por isso mesmo, a justiça “[...] não deveria ser confiada aos juízes” (DELEUZE, 1992a, p. 209). Afinal, justifica Deleuze (1992a), “[...] não é de um comitê de sábios [...] que precisamos, mas de grupos de usuários. É aí que se passa do direito à política” (DELEUZE, 1992a, p. 210). Então, podemos dizer que, nessa perspectiva, todo sistema de direito é um sistema de poder, e não de justiça.

Nossa responsabilidade em relação a tudo que se está passando com o conhecimento, com gênero, sexualidade e com a vida, portanto, aumenta enormemente. Isso porque somos nós “os usuários” que precisamos fazer a política, a micropolítica, a invenção, a desconstrução de

tudo que captura o movimento e violenta a vida. Estamos vendo que o direito, a moral e a lei demandam uma vida capturada e decaída em que se possa tutelar. Aprisiona-se, desse modo, os movimentos produtores de subjetivação. É por isso que defendo que a nossa crítica precisa ser formulada de modo a evidenciar o quão terrível é essa violência feita com crianças e jovens na escola, exatamente porque captura os movimentos do devir e impede a *experimentação de si*.

O ataque feito ao conhecimento e os moralismos em relação aos temas gênero e sexualidade contribuem para capturar vidas e torná-las fracas porque as fazem dependentes. Isso quando não as tornam *vidas invivíveis* (BUTLER, 2013). A vida tornada fraca é capaz de atrocidades para garantir seus direitos e não ser esmagada. E, ao fazer isso, sucumbe-se, enquadra, formata. Por isso é preciso lembrar que o verdadeiro direito quem nos dá não é o Estado ou o juiz ou um outro qualquer; somos nós mesmas/os: os “grupos de usuários”, como nomeia Deleuze (1992a, p. 210). É, portanto, a nossa própria potência, nossa própria força que precisamos resgatar em uma crítica que seja “uma passagem do direito à política”.

Para essa “passagem” não tem caminho seguro, nem regras a seguir, nem método a usar. Também não podemos ficar à espera por “alguém” que nos salvará de todo esse mal que nos acomete. Trata-se de toda uma *experimentação de si* que precisamos movimentar; ou toda uma “ética da experimentação” (DIAS, 2017) que precisamos perseguir, se considerarmos o que aprendemos de Nietzsche e de Deleuze. Isso porque os movimentos produtores de subjetivação foram aprisionados pela moralidade. Trata-se de um problema político que enfrentamos porque, ao serem aprisionados, esses movimentos produziram modelos que demandam enquadramento, fixação, adequação. Esses movimentos produtores de subjetivação podem produzir criação e reinvenção de novos modos de existência se, em vez de estarem relacionados à moralidade, estiverem relacionados à *experimentação de si* ou a uma “ética da experimentação”. Afinal, “[...] a ética, como experimentação, torna possível a produção de novos processos de subjetivação que permitem a produção de regras facultativas, as quais poderão guiar o modo de existência desejado, pautadas no critério de uma vida potente” (DIAS, 2017, p. 7).

A *experimentação de si* está diretamente relacionada ao devir; assim como a “[...] ética dos devires está diretamente relacionada com uma política da existência” (CARNEIRO, 2013, p. 10). É do devir ativo que necessitamos: escutar o movimento; perceber o acontecimento; acolher o intempestivo; criar algo novo. Todo esse empreendimento contra os conhecimentos e

a ciência; empreendimento pelo controle dos currículos e das/os professoras/es, pela desqualificação de temas como gênero e sexualidade etc., são ações que enquadram, capturam, violentam e enfraquecem a vida. Nos modos de vida enfraquecidos, o devir é uma ameaça. Por isso, aprendemos com Deleuze (1992a) que, contra todos esses poderes, em nossas lutas políticas, é necessário investir no devir, isto é: no movimento, no acontecimento, no intempestivo, na criação. Afinal, como lembra Deleuze (1992a), a maior “[...] vergonha é não termos nenhum meio seguro para preservar e principalmente para alçar os devires, inclusive em nós mesmos” (DELEUZE, 1992a, p. 213).

Investir, portanto, no *devir*, e não em *formas minoritárias*. As minorias já são efeitos da maioria; um subconjunto. Do ponto de vista estratégico, a *minoría*, por ser um subconjunto da maioria, é também forma. As minorias são tentadas a buscar uma forma bem-sucedida de se tornarem maioria na luta por direitos. A maioria e a minoria não estão abertas ao acontecimento ou ao devir, e aí reside um grande problema. Por isso, a luta é por entrar em *devir-minoritário* que, em Deleuze e Guattari (1997), é encontrar na minoria a sua força constituinte, antes de ter se tornado forma. Assim, a luta não é mulher contra homem ou negros contra brancos, por exemplo. A luta por encontrar nossa própria força é uma luta para entrar em *devir-minoritário*. O devir-minoritário não é minoria e muito menos maioria. Buscar o *devir-mulher*, que não é mulher (minoría) e muito menos homem (maioría). Buscar o *devir-negro*, que não é negro (minoría) e muito menos branco (maioría). Entrar em devir é, portanto, acionar a constituição das forças de criação em nós. É acionando essas forças que investiremos para decidirmos sobre *o que queremos fazer de nós mesmas/os*.

4 CONCLUSÃO

Mostrei, neste artigo, que a disputa contemporânea entre conhecimento e opinião afeta professoras/es da escola básica, que dizem estar dispostas/os a enfrentar essa disputa, porque precisam lutar contra a ignorância que produz violências e massacra vidas. As/os professoras/es mostram que acionam em suas práticas pedagógicas conhecimentos produzidos nas últimas décadas sobre diferença, gênero, sexualidades etc. Elas/es fazem a crítica ao que estamos vivendo e agem no cotidiano da escola para *valorizar conhecimentos e acolher a diferença*. Por

isso, como mostrei ao longo deste artigo, a tentativa de calar professoras/es em relação a determinados temas, como os de gênero e sexualidade, encontra barreiras fortes.

Contudo, apesar da importância tanto das críticas à desqualificação do conhecimento como das práticas de acolhimento da diferença que professoras/es fazem, argumentei que precisamos dar um passo adiante e construir uma outra rota para sairmos das reações aos ataques feitos por grupos reacionários. Precisamos realizar uma luta íntima entre nossas próprias forças, para priorizarmos nossas forças de criação. Valorizá-las em relação às forças reativas de preservação, que, muitas vezes, nos tornam covardes diante da luta vital! Por isso é urgente fazer esse trabalho sobre nós mesmas/os para nos livrarmos do que nos acomoda e enfraquece, para que possamos tomar a direção daquilo que *queremos fazer de nós mesmas/os*.

Esse trabalho sobre nós mesmas/os, como ensina Nietzsche (1998), jamais é uma *lição de moral!* É antes a conquista de *um corpo intensivo*, de *um desejo sem falta*, de *um pensamento afirmativo*, sem acusações, sem moralismos, sem revanches. Trata-se de buscar uma potência plena, que nos faça voltar a acreditar em nós mesmas/os, na educação, na vida, no mundo, no acontecimento. Afinal, o acontecimento consiste em “uma mudança de perspectiva”, uma mudança “de plano de existência” (PELBART, 2014, p. 252).

Precisamos então fazer a mudança. Inventar soluções criativas, que todas/os nós somos capazes de criar. No meio do conflito entre *conhecimento* e *opinião*, *verdade* e *ideologia*, é necessário criar outras possibilidades e fazer uma outra política. Afinal, é uma luta política condizente com a “afirmação da vida” que necessitamos. É assim que podemos fazer a crítica à sociedade atual, ao mesmo tempo que fecundamos e gestamos a nova sociedade que necessitamos parir ou fazer nascer. Uma sociedade na qual assumamos a liberdade de decidir *o que queremos fazer* de nós mesmas/os, *sem esperar a mudança de fora, a justiça divina ou humana; mas, sim, fazendo a justiça do “eterno retorno”, que eleva a vida ao patamar mais alto, e nos faz transmutar, aqui e agora, enfrentando toda e qualquer limitação da vida!*

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org.). *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-172.

BUTLER, Judith. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006a.

=====

Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.4, p. 1414–1435 out./dez. 2019
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

e-ISSN: 1809-3876

1432

- BUTLER, Judith. **Vida precária**: el poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós, 2006b.
- BUTLER, Judith. Uma analítica do poder: entrevista a Claire Pagès e Mathieu Tramam. **Investigação Filosófica**, Macapá, v. 5, n. 1, p. 1-12, 2013. DOI: 10.18468/if.2013v4n1.p%p
- CARNEIRO, Altair de Souza. **Deleuze e Guattari**: uma ética dos devires. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade do Oeste do Paraná, Toledo, 2013.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?**: pesquisas pós-críticas em educação. Rio: Vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- DELEUZE, Gilles. Controle e devir: entrevista a Toni Negri. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a. p. 209-218.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992b. p. 219-226.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Tradução de Antônio Magalhães. 2. ed. Porto: Rés-Editora, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Devir-intenso, Devir-animal, Devir-imperceptível... In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia, v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. p. 11-114.
- DIAS, Adriana Muniz. **Uma ética da experimentação**: Deleuze, Guattari e Proust no combate ao sistema de juízos. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade do Oeste do Paraná, Toledo, 2017.
- LOPES, Alice. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.
- MEYER, Dagmar. Prefácio: currículo de gênero e sexualidade: sobre tormentas e resistências criativas em territórios disputados. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 9-12.
- NEGRI, Antonio. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O crepúsculo dos ídolos**. Tradução de Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Delume, Dumará, 2000.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Gaia ciência**. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 277-293, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, 2016.

PARAISO, Marlucy. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do slogan ideologia de gênero. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 23-52.

PASSETTI, Edson. Crônicas de insubmissões em livro e na vida. **Revista Verve**, São Paulo, n. 17, p. 205-209, 2010.

PELBART, Peter Pál. Por uma arte de instaurar modos de existência que não existem. In: 31ª BIENAL DE ARTE DE SÃO PAULO. **Como pensar coisas que não existem**. São Paulo: Bienal, 2014. p. 250-265. Disponível em: https://issuu.com/bienal/docs/31_livro_pt. Acesso em: 18 fev. 2017.

PELBART, Peter Pál. Peter Pál Pelbart: “Estamos em guerra”. **Outras Palavras**, São Paulo, 19 jan. 2017. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/peter-pal-pelbart-estamos-em-guerra/>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 184-202.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 47-58, 2002.

NOTAS

¹ Este artigo usa parte dos resultados da pesquisa desenvolvida com bolsa produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada *Currículo, Gênero e Sexualidades: Diferença e Resistência na escola* (2017-2021).

² Tadeu (2002) mostrou que, em uma visão perspectivista do conhecimento, de inspiração em Nietzsche e em Deleuze, pensar o conhecimento está bastante próximo de lidar com problematizações sobre o pensamento e o aprender.

³ Ver: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-41261724>. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁴ Ver: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/08/como-argumentar-com-criacionistas-sobre-teoria-da-evolucao.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁵Ver: <http://arqrio.org/formacao/detalhes/826/ideologia-de-genero-a-armadilha-por-tras-dos-belos-discursos>. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁶ Ver: <https://observatoriog.bol.uol.com.br/noticias/2019/04/filosofia-nao-serve-para-nada-governo-bolsonaro-reduzira-investimento-em-cursos-de-filosofia-e-sociologia>. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁷ Ver: https://jornalgn.com.br/artigos/o-novo-ministro-da-educacao-contra-os-moinhos-de-marx-e-gra_msci/. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁸ Ver:

<https://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/textoHTML.asp?etapa=11&nuSessao=0101/17&nuQuarto=0&nuOra dor=0&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=15:00&sgFaseSessao=&Data=21/3/2017&txApelido=PL%207180/14%20-%20ESCOLA%20SEM%20PARTIDO&txFaseSessao=Audiência%20Pública%20Ordinária&txTipoSessao=&dt HoraQuarto=15:00&txEtapa>. Acesso em: 10 nov. 2019.

⁹ Ver: <https://oglobo.globo.com/sociedade/menino-veste-azul-menina-veste-rosa-diz-dameres-alves-em-video-23343024>. Acesso em: 10 nov. 2019.

¹⁰ Ver: <https://www.revistaforum.com.br/digital/172/comunista-bolivariano-conceitos-que-direita-utiliza-mas-nao-entende/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

¹¹ Ver: <http://www.e-farsas.com/as-fotos-de-alunos-sem-roupa-em-universidades-publicas-sao-reais.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

¹² Ver: https://www.reddit.com/r/brasil/comments/87to69/voc%C3%A9_considera_cursos_de_humanas_in%C3%BAteis/. Acesso em: 10 nov. 2019.

¹³ Ver: https://www.youtube.com/watch?v=_RXNz86Ycm8. Acesso em: 10 nov. 2019.

¹⁴ Ver uma discussão sobre essa estratégia usada pelos grupos reacionários em Paraíso (2016).

¹⁵ A investigação realizada com bolsa produtividade do CNPq, que investiga “currículo, diferença e resistências”, além de observar a prática de professoras/es em uma escola, já entrevistou 62 professores e professoras da Educação Básica de Belo Horizonte (da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio) para averiguar como estão lidando com as tentativas de controle do currículo e com os moralismos em torno de temas como gênero e sexualidade, que têm sido divulgados por grupos reacionários no Brasil atual. Neste momento, estamos iniciando as análises das informações produzidas na pesquisa.

¹⁶ Cabe registrar que de 62 professoras/es entrevistadas/os na pesquisa apenas uma professora disse preferir ficar neutra nessa disputa entre conhecimento e opinião que estamos vivendo. Disse também que prefere se abster de comentar ou tratar qualquer assunto referente a gênero e sexualidade na escola, para evitar conflito com pais. Diz que fará isso “pelo menos até a poeira abaixar”.

¹⁷ Devir, como aprendemos de Deleuze (2001), de Deleuze e Guattari (1997) e de Nietzsche (2000), é limite para o sentido e o valor. É a afirmação do movimento, da inocência, do fluxo, do fluir, da instabilidade, da metamorfose, da transmutação, da não permanência, da não estabilidade, da não durabilidade.

¹⁸ A justiça nessa perspectiva não tem nada a ver com o Direito. Todo sistema de direito é um sistema de poder, e não de justiça. O sistema de direito demanda uma vida capturada, decaída, que precisa de tutela. O sistema de direito demanda uma vida tornada fraca em que o direito vai intervir.

Enviado em: 08/10/2019

Aprovado em: 17/11/2019