

“Um bando chamado desejo”: imagens de corpos, gêneros e sexualidades por professores/as de ciências em formação*

Evanilson Gurgel

Marlécio Maknamara

191

Resumo

Com vínculo nas pesquisas (auto)biográficas em perspectiva pós-crítica, tomam-se como material empírico narrativas (auto)biográficas de docentes de ciências em formação inicial. O objetivo é visibilizar imagens de corpos, gêneros e sexualidades presentes em suas histórias de vida. Para analisar os ditos desses/as professores/as, investigamos suas falas no intuito de procurar vestígios, traços e marcas de como os elementos da “trinca” corpos, gêneros e sexualidades podem emergir em suas narrativas. Os resultados são organizados em três tópicos: desterritorializar, despavrear e cinematografar, em torno dos quais são problematizadas as imagens de corpos, gêneros e sexualidades. Apenas uma das professoras em formação conseguiu, com base em suas imagens de corpos, gêneros e sexualidades, inferir que são elementos conectáveis às suas futuras práticas de ensino.

Palavras-chave: corpos; ensino de ciências; formação de professores; gêneros; sexualidades.

* A referência e inspiração para o título adotado neste artigo vem da peça de Tennessee Williams *Um bonde chamado desejo*, escrita em 1947. O presente trabalho integrou o projeto *Memórias de vivências escolares e necessidades formativas de futuros docentes de ciências* (Chamada MCTI/CNPQ/MEC/Capes nº 22/2014 – Ciências humanas, sociais e sociais aplicadas) e resulta de pesquisa financiada com bolsa de demanda social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Abstract

"A teaching-crew named desire": depictions of bodies, genders and sexuality by preservice science teachers[†]

This paper is related to (auto) biographical researches in a post-critical perspective and it uses the narratives of preservice science teachers as empirical material. The aim is to give visibility to depictions of bodies, genders and sexuality that arise from their life stories. To analyze these teachers' narratives, we study their speeches in order to recover traces and evidences of the ways in which the triad – bodies, genders and sexuality – may surface in their narratives. The findings are organized in three topics: to de-territorialize, to unword and to cinematize, around which the said depictions are problematized. In the conclusion, it was verified that only one of the preservice teachers could infer, from her depictions of bodies, genders and sexuality, that these are elements connectable to their future teaching practices.

Keywords: bodies; genders; sexuality; teacher training; science teaching.

Resumen

"Un bando llamado deseo": imágenes de cuerpos, géneros y sexualidades por profesores/as de ciencias en formación[‡]

192

Este artículo se enlaza a las investigaciones (auto)biográficas en perspectiva poscrítica y considera como material empírico narrativas (auto)biográficas de docentes de ciencias en formación inicial. El objetivo es visibilizar imágenes de cuerpos, géneros y sexualidades que emergen de sus historias de vida. Para analizar los dichos de los profesores/as, estudiamos sus discursos para investigar vestigios, rasgos y marcas de cómo los elementos de la "trinca" cuerpos, géneros y sexualidades pueden emerger mediante sus narrativas. Los resultados se organizan en tres tópicos: desterritorializar, despalarbrar y cinematografiar, en torno a los cuales son problematizadas las imágenes de cuerpos, géneros y sexualidades. Solo una de las profesoras en formación logró, con base en sus imágenes de cuerpos, géneros y sexualidades, inferir que se trata de elementos conectables a sus futuras prácticas de enseñanza.

Palabras clave: cuerpos; enseñanza de las ciencias; formación de profesores; géneros; sexualidades.

[†] The reference and inspiration for this paper's title is drawn from the play by Tennessee Williams, *A streetcar named desire*, written in 1947. This paper is part of a project called *Memórias de vivências escolares e necessidades formativas de futuros docentes de ciência* (Chamada MCTI/CNPQ/MEC/Capes nº 22/2014 – Ciências humanas, sociais e sociais aplicadas) and is the result of a research funded through a social demand grant from the Brazilian Federal Agency for Support and Evaluation of Graduate Education (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes).

[‡] La referencia e inspiración para el título adoptado en este artículo viene de la pieza de Tennessee Williams *Un tranvía llamado deseo*, escrita en 1947. El presente trabajo integró el proyecto *Memorias de vivencias escolares y necesidades formativas de futuros docentes de ciencias* (Llamada MCTI/CNPQ/MEC/Capes nº 22/2014 – Ciencias humanas, sociales y sociales aplicadas) y resulta de investigación financiada con bolsa de demanda social de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes).

Introdução

Povoar-se de multiplicidades rizomáticas. Rasgar linhas de fuga. Afrouxar as fronteiras que impedem professores/as de arrastarem a vida para os interstícios dos territórios educacionais e curriculares. Tornar-se bando. Eis alguns dos possíveis pontos de partida (des)norteadores, com inspirações nas teorizações pós-críticas,¹ que consideramos neste artigo. Nele apresentamos um recorte de composições narrativas (auto)biográficas de docentes de ciências em formação inicial, referentes às imagens que eles/as possuem sobre corpos, gêneros e sexualidades. Imagem aqui é entendida como aquilo que é tornado visível, enunciável e dizível por um discurso (Maknamara, 2011).

Tomamos por empréstimo, de Gilles Deleuze, a noção de bando para arregimentar os sujeitos desta pesquisa. Deleuze antecipou que os bandos “vivem os piores perigos, reformam os juízes, tribunais, escolas, famílias e conjugualidades” (Deleuze; Parnet, 1998, p. 8). Isso também abre espaço para possibilidades e contágios que vazam e escapam dos perigos e dos inúmeros tampões que podem surgir em nossos caminhos. Afinal,

o que há de bom em um bando, em princípio, é que cada um cuida de seu próprio negócio encontrando ao mesmo tempo os outros; cada um tira seu proveito, e que um devir² se delineia, um bloco, já que não é de ninguém, mas está “entre” todo mundo. (Deleuze; Parnet, 1998, p. 9 – grifos nossos).

E o bando que aqui apresentamos tem como nome desejo, pois não há outro que melhor defina esse conjunto tão múltiplo e rizomático. Entendemos que o desejo está precisamente “nas linhas de fuga, na conjugação e dissociação de fluxo” (Deleuze, 1996, p. 18) dos variados cantos dos territórios das narrativas desses/as docentes. Desejo é aquilo que a ele nada falta, ancorado a um agenciamento que opera; é processo, afeto, acontecimento (Deleuze, 1996). O desejo “faz passar estranhos fluxos que não se deixam armazenar numa ordem estabelecida” (Deleuze; Guattari, 2004, p. 121); é revolução, é revolucionário. O desejo é construcionista, “constrói máquinas que, inserindo-se no campo social, são capazes de fazer saltar algo, de deslocar o tecido social” (Deleuze, 2006, p. 296). Quando docentes experimentam com a vida e, conseqüentemente, preenchem a própria potência, alegram-se, liberam alegrias. E o que seria tal desejo senão “fábrica, potência, alegria, fundamental para aprender, para pensar, criar, construir, enfrentar os poderes, as dificuldades da vida, movimentar, deixar passar algo, produzir alegrias, viver”? (Paraíso, 2009, p. 278).

Nosso bando é composto por três professores/as de ciências em formação inicial, recorte do material original da pesquisa que contava com sete docentes. Os encontros foram realizados em grupo focal, no qual os/as docentes apresentavam

¹ Para uma discussão mais aprofundada sobre os efeitos das teorizações pós-críticas nas pesquisas em educação, ver Meyer e Paraíso (2014).

² Para Deleuze (1997, p. 11), devir não é “atingir uma forma (identificação, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou indiferenciação”.

suas histórias de vida sobre questões de corpos, gêneros e sexualidades. Elegemos a pesquisa (auto) biográfica, pois ela tem “habilitado docentes a se posicionarem profunda e criticamente como aprendentes”, deslocando “a centralidade da formação de uma exterioridade institucional, disciplinar e instrumentalizante para o conhecimento de si”, bem como possibilitando “refletir e atribuir sentidos ao processo de conscientização de si” (Maknamara, 2016, p. 498). Destacamos a importância desse modo de operacionalizar com as vertentes de corpos, gêneros e sexualidades no intuito de “observar e descrever [...] os jogos através dos quais se instituem as referências de normalidade e de diferença, de sujeitos normais e de sujeitos ‘diferentes’” (Louro, 2007, p. 216), o que pode influenciar as futuras práticas pedagógicas do bando.

Operamos com os ditos desses/as professores/as em formação em um movimento semelhante a um jogo de baralho no qual eles/as podem ter em mãos os três “ases”: corpos, gêneros e/ou sexualidades. O artigo está organizado em três tópicos que centralizam em cada um deles um/a professor/a específico/a: desterritorializar, despalavrear e cinematografar. Em cada tópico, analisamos as falas desses sujeitos no intuito de cavar vestígios, traços e marcas de como os elementos dessa “trinca de ases” podem emergir mediante suas narrativas.

Desterritorializar

194

Deleuze afirma que o território é propriedade do animal e que sair dele é aventurar-se (Deleuze, 2001). A valia do território só é possível de ser mensurada em relação ao seu movimento de saída, de ruptura, de nomadismo, pois “não há território sem um vetor de saída de território; e não há saída de território, ou seja, desterritorialização, sem ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte” (Deleuze, 2001).³ Em devir-apátrida, os/as docentes desta pesquisa traçam linhas de fuga, expandem seus territórios para afugentar-se daquilo que oprime, que asfixia suas potências e impede-nos de produzir alegrias, de viver. É pelo desejo que eles/as traçam essas linhas de fuga, porque “desejar é delirar” e o “delírio é geográfico-político” (Deleuze, 2001), o que permite “construir e expandir territórios e faz lutar para desamarrar as teias que dificultam o fluxo da vida” (Paraíso, 2009, p. 284). A professora Hermila, por exemplo, ao versar sobre as questões de gênero, nos apresenta o seu desejo nômade, forasteiro, em eterno movimento.

Também tem a coisa de você se identificar com a personagem, né? Tem um filme que eu amo muito que é Na natureza selvagem. [...] Eu me identifico com o personagem. Tenho vontade de fazer o que ele fez. [...] Mas eu tinha, eu tenho vontade de sair..., mas é superdifícil, né? Principalmente sendo mulher. (Hermila, DC⁴, jul./2017).

³ O *Abecedário de Gilles Deleuze*, uma série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmada entre 1988-1989. O programa foi divulgado no Brasil pela TV Escola, Ministério da Educação. Para referenciar os ditos do filósofo nessas entrevistas, utilizamos “Deleuze, 2001”, sem numeração de páginas, uma vez que se trata de um material audiovisual.

⁴ Sigla que adotamos ao longo do texto para a expressão “diário de campo”.

Ao atribuir um olhar estrangeiro ao que lhe cerca, Hermila pode, segundo seus relatos, desterritorializar-se, “abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 323). Ela sabe que isso não vem facilmente, pois, sendo mulher, “a gente sofre, a gente é mais vulnerável, querendo ou não, a gente não quer ser vulnerável, mas a gente é” (DC, jul./2017), o que exhibe algumas das imagens que essa professora possui sobre as questões de gênero. Inicialmente, o tom de denúncia poderia sugerir que Hermila possui uma visão essencialista sobre o feminino. Entretanto, ela revela que as imagens que tem sobre as complexas posições de sujeito demandadas pelas masculinidades e feminilidades nada mais são do que construções “utilizadas como operadores metafóricos para o poder e a diferenciação em diversos aspectos do social” (Piscitelli, 1998, p. 50).

Se gênero é um conceito relacional que investiga “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (Scott, 1995, p. 72), Hermila confabula contra os processos normativos produtores de corpos, processos estes que tendem a distinguir e separar corpos como “dotados de sexo, gênero e sexualidade” (Meyer, 2007, p. 16), ao passo que entende assédio como algo pertencente ao universo feminino (“Vocês nunca sofreram assédio, né? Só a gente” – pergunta aos professores de gênero masculino). Ela ridiculariza, de forma irônica, quaisquer delimitações que suspeitam da capacidade dos corpos lidos como femininos desempenharem alguma atividade que exija força física. Ao se deparar com uma narrativa sobre o acidente de um colega que quebrou as barbatanas de baleia que chegaram ao museu em que estagiava porque só havia meninas no local e estas não quiseram ajudar, Hermila contesta com intensidade: “Mas aí é elas que não quiseram. Não é porque elas não podiam. Eu não sou assim não! Por exemplo, eu trabalhei na biblioteca e pegava vários livros, fiquei até musculosa, ó! Então, é que elas não quiseram, e não porque elas são mulheres” (DC, jul./2017). Se esse diálogo poderia soar trivial em sua superfície, revela em seu âmago uma imagem incômoda, porém referenciada por Haraway (2004) como aquilo que constitui uma mulher:

O que faz uma mulher é uma relação específica de apropriação por um homem. [...] Sexo é uma formação “imaginária” do tipo que produz a realidade, inclusive corpos percebidos então como anteriores a toda construção. A “mulher” existe apenas como esta espécie de ser imaginário, enquanto as mulheres são produtos de uma relação social de apropriação, naturalizada como sexo. (Haraway, 2004, p. 225).

Entretanto, ainda seguindo os rastros de Haraway (2004, p. 219), “o conceito de sujeito murcha sob o ataque às identidades centradas e às ficções que as constituem”. Se o corpo feminino erigido e pintado discursivamente seria a tela de um corpo frágil, delicado, vulnerável aos assédios, Hermila inventa outras “verdades”: seu corpo, a despeito daquilo que poderiam supor um aparato feminino, figura como funcional, forte, vigoroso. Satiriza as explicações de uma suposta fragilidade dos corpos femininos que não pairam em uma “tenacidade de seus músculos, pela sua maior ou menor capacidade respiratória, ou, ainda, pela envergadura de seus ossos”, mas sim no “discurso e [...] representações do corpo feminino que nesse momento se operam” (Goellner, 2007, p. 31).

Hermila sabe que “é fatal ser um homem ou mulher, pura e simplesmente; é preciso ser masculinamente feminina ou femininamente masculino” (Woolf, 1990, p. 127), ficcionaliza ainda mais aquilo que é entendido não como um corpo em sua singularidade, mas como o corpo em toda a sua generalidade com base em um essencialismo. Afinal, ela parece enxergar que o “nosso sentido de liberdade está intimamente ligado à renovação da imaginação, à medida que nos reconciliamos com o que somos e com o que desejamos ser como seres sexuados” (Cornell, 1995, p. 8).

Despalavrear

Foi no ato de desnudar a sua vida de forma tão íntima e, concomitantemente, um tanto canhestro, que o professor Konrad nos apresentou outro modo de analisar as falas dos/as professores: por meio da despalavra. Com outros matizes na aquarela das histórias de vida, Konrad opera de modo silencioso em suas poucas palavras, seu jeito taciturno, quase como quem não pode revelar nada. Porém Konrad mostra que as cores desse silêncio também podem ser vibrantes, pois falam, comunicam, denunciam. Por meio das palavras que se calam

opera-se com aquilo que as palavras não dizem. Esse espaço abandonado de significâncias é como que o terreno recôndito da *despalavra*, da palavra ágrafa e sem pronúncia alguma, incapaz de ocupar o lugar de uma imagem. Se aí existe som, é um som que ainda não deu liga, que se insinua sozinho, sem nenhum comprometimento lexical e livre de qualquer sistema fonológico. O encontro com a despalavra escorre, necessariamente, até uma nova matéria expressiva em ressonância com o fluxo da vida e as multiplicidades que a constituem. (Costa, 2010, p. 17 – grifo nosso).

A trinca corpos, gêneros e sexualidade se impõe nesse espaço em que há falas bastante determinadas de um lado – “a homossexualidade não é uma doença, entendeu? ela é uma... opção” (DC, set./2017), anuncia um docente –, e de outro, sussurros que exibem certo titubeio em pronunciar – “é, é uma opção” (DC, set./2017), confirma outra docente em cochicho quase inaudível. Também emerge na incerteza do *que* falar, *como* falar, *por que* falar; hesitação em errar os termos – “opção... ops, orientação sexual” (DC, jul./ago./set./2017) –, vacilação esta que ocorreu com quase todos/as os/as docentes ao confundir siglas – “GLS? LGBT? Eu sempre fico confuso”, confessa Konrad (DC, jul./2017) –, o temor de não saber do que se trata.

Os problemas que emergem dos discursos desses docentes em formação são conectáveis com as imagens de corpos, gêneros e sexualidades que figuram no ensino de ciências. Afinal, “uma ciência generificada é produzida por meio dos discursos biológico e heteronormativo, posicionando subjetividades de modo desiguais” (Cardoso, 2018, p. 100), influenciando diretamente sobre o que entendemos como uma sexualidade “normal” e “aceitável”, sobre o que pode ser considerado o exercício “correto” ou “coerente” de gênero. Dito isso, a escola passa a privilegiar justamente essa “narrativa biológica acerca da natureza, aparentemente

tão neutra e descritiva”, mas que invariavelmente “carrega elementos culturais” (Cardoso, 2018, p. 101), de forma que o currículo da disciplina de ciências passa a determinar o que pode ser entendido como “verdadeiro”. E ao demandar normas, instituir regras, fixar identidades, demolir dissidências, aferir regras, negar subversões e contrariar a inconstância das formas de vivenciar corpos, gêneros e sexualidades, esse currículo institui sujeitos; os mesmos sujeitos que, posteriormente, voltam a esse mesmo currículo em suas práticas de ensino, demandando *novos sujeitos* com base em *velhos discursos*.

Não tememos a obstinação do silêncio ou das poucas palavras, pois aprendemos com Manoel de Barros que “vazios são maiores que os cheios”.⁵ *Despalavrear* também é anunciar, é outra forma de arrastar consigo novas maneiras de manifestar, de *desverbalizar* através daqueles/as que silenciam ou hesitam no ato de falar. *Despalavrear* é, portanto, denunciar que a imagem da diferença entre corpos, gêneros e sexualidades é opaca na formação docente em ciências; que os/as docentes não encontram, em sua formação inicial, luzes para abordar a trinca ao ensinarem; e que se essa formação apagada escurece o campo de visão de quem vai ensinar, torna menos colorido o universo de quem vai aprender sobre corpos, gêneros e sexualidade.

Cinematografar

Deleuze (2005) mostrou que o cinema “pode ser visto como campo de experimentação do pensar e uma forma extraordinária de pensamento”, abrindo a possibilidades de não somente pensar *com* o cinema, “mas mostrar que o cinema pensa, inequivocamente por intermédio de seus realizadores” (Vasconcellos, 2008, p. 156). E se é possível “fazer pensar através do cinema, pela profusão de suas imagens e de seus signos” (Deleuze, 2005 *apud* Vasconcellos, 2008, p. 156), cinematografar se configura como uma ação de disparar o pensamento dos/as professores/as. O cinema desperta esse/a pensador/a adormecido/a em todos nós e acalenta nossos medos: “estranha máquina de produzir sonhos!” (Vasconcellos, 2008, p. 156). Não se trata de evocar um “uso utilitário, propagandístico e normalizador da imagem visual” (Freitas; Coutinho, 2013, p. 481), mas aquilo que nos dispara a pensar, nos desloca ao pensamento, pois “tudo se passa como se o cinema nos dissesse: comigo, com a imagem-movimento, vocês não podem escapar do choque que desperta o pensador em vocês” (Deleuze, 2005, p. 190). Que dizer de docentes que pensam não apenas a partir do cinema, mas com ele? Quando tomam emprestado da linguagem cinematográfica seu potencial imagético para reinventar suas vidas?

Ao cavoucar uma linguagem cinematográfica para rememorar o vivido, a professora em formação, Maria, tece um registro tão sensível quanto intenso. Ela transgride a ordem dos gêneros ao não se permitir ser bombardeada pelos

⁵ Poema *Os deslimites das palavras*, de Manoel de Barros (2013).

estereótipos que cingem a feminilidade hegemônica. Ao elencar quais de suas memórias comporiam o roteiro de um filme sobre sua vida, Maria projeta a imagem que tem de gênero: “não tem essa coisa ou é de menino ou é de menina; é de todo mundo!” (DC, jul./2017), coadunando com Louro (2007, p. 207) ao “colocar-se contra a naturalização do feminino, e, obviamente, do masculino”:

Meu filme teria essa pegada de... criança, relacionado a meninos. Porque assim, toda criança tem suas paixonites. E eu lembro que uma vez, eu tinha uns seis, sete anos e tive uma paixonite. Eu fui dizer para esse menino da escola que eu gostava dele. Mas... isso foi um trauma para mim, porque o menino disse que não queria namorar comigo porque me via como outro menino. Ele disse: "Mas você é outro menino!". Então, vem toda aquela questão da masculinidade que as pessoas atribuíram a mim só porque eu gostava de coisas diferentes, por eu não gostar de rosa... por eu nem sempre gostar de usar vestidinho, como menininha arrumada... Então, "Não, você é outro menino". Eu acho que faz parte, né? (Maria, DC, jul./2017).

Respondendo à indagação de Maria ao final de sua fabulação: sim, “faz parte”. Sua experiência dolorosa “faz parte” da imagem de que “a natureza humana é um efeito da tecnologia social que reproduz nos corpos, nos espaços e nos discursos a equação natureza = heterossexualidade” (Preciado, 2014, p. 25). Quaisquer que sejam as subversões que caminhem para alterar os valores dessa matemática, acabam tornando os incautos em alvos de constrangimentos e de patologização. Maria afirmou em nossos encontros ser heterossexual, e mesmo assim pesaram sobre seus ombros os efeitos das normas que demandam subjetividades generificadas. Ou se pensarmos que “não somos capazes de visualizar um corpo fora de um sistema de representação sexual heterocentrado” (Preciado, 2014, p. 136) *justamente por isso*.

Gênero constitui “um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e de feminino” (Butler, 2006, p. 70). Tal engenhosa maquinaria utiliza a heterossexualidade compulsória como combustível para operar a garantia que determinado gênero corresponda ao sexo que lhe é atribuído ao nascer (Butler, 2006, 2016). Porém, “como para toda máquina, a falha é constitutiva da máquina heterossexual” (Preciado, 2014, p. 29), que não produz tão somente o “acidente sistemático” evocado por Preciado (2014, p. 30) quando alude às sexualidades dissidentes. Heterossexualidade pode ser um produto dessa falha enquanto norma que a institui, produzindo seres “acidentais” como Maria que, embora sejam heterossexuais, não se sentem à vontade com os estereótipos que circundam enquanto tais. Dito isso, Maria, que experimentou todos os dissabores da trinca corpos-gêneros-sexualidades, pode ter uma prática pedagógica para além daquelas que “regulam, hierarquizam e classificam corpos e gêneros na escola” (Paraíso, 2016, p. 208), desfazendo “esses raciocínios que cortam e separam, [...] e sair por aí na luta para operacionalizar outros pensamentos no currículo e traçar outros caminhos na vida” (Paraíso, 2016, p. 227).

Ousar transpor barreiras impostas ao gênero que lhe são designadas ao nascimento é deparar-se com inquietações, pois “a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo” (Louro, 2007, p. 209). Assim, as atribuições designadas aos “sexos

naturais” têm profunda relação com nossos desejos, nossos apetites, nossos prazeres, nossas condutas. Maria não passou despercebida nessa primeira fragmentação de seu corpo, assim como ninguém passa incólume: “nenhum de nós escapou dessa interpelação. Antes do nascimento, graças à ecografia [...] ou no próprio momento do nascimento, nos foi atribuído um sexo feminino ou masculino” (Preciado, 2014, p. 130). Portanto, é notável que “nos desenvolvemos, ainda no útero, em resposta a um fluxo de projeções que ricocheteiam de nós” (Nelson, 2017, p. 105), fazendo com que a subjetividade seja “extremamente relacional, além de estranha. *Nós somos pelo outro, em virtude do outro*” (Nelson, 2017, p. 105 – grifo da autora).

Possuindo genitália feminina e assinalada ao nascimento como mulher, para Maria não é permitido nenhum tipo de ambiguidade, sendo compelida a, desde o primeiro suspiro, passar por uma “primeira mesa de operações performativas” (Preciado, 2014, p. 130): “*é uma menina! É Maria!*”. Terá determinados prazeres, sentirá fome de determinados apetites, será restringida a sentir um punhado de desejos, será instigada a performar uma feminilidade hegemônica. Mesmo assim... *Maria já foi confundida com menino; não gosta de rosa; não usa vestido, babado, saia!* Maria desordena as posições de sujeito demandadas para o gênero feminino e torce as expectativas evocadas sobre alguém que afirma ser heterossexual.

Será que essa professora tenderá a separar meninos e meninas em filas? Dividirá a turma em grupos generificados em suas práticas de avaliação ou de lazer? Ou se afinará a um ideário no qual os jogos remetem “às competências a serem desenvolvidas igualmente por meninos e meninas”, as brincadeiras serão de todos/as que queiram “reinventá-las cotidianamente” e as quadras serão ocupadas “a partir de diferentes objetivos que não apenas o desenvolvimento da agilidade e da força”? (Audad, 2005, p. 48).

E quanto aos corpos? Será possível a essa professora de ciências opor-se à “ditadura do corpo organizado em órgãos e sistemas da Biologia”, vivenciando em sala de aula um corpo “indiferenciado, amorfo, sem organização, inconsumível” (Silva, 2014, p. 154), que “se liberta do organismo” e que “comporta vazios e desertos que são componentes do desejo e não fendas, falhas?” (Silva, 2010, p. 70). Se entendermos *organismo* como “um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 24), Maria pode ensinar ciências de modo a produzir outras imagens corpóreas. Maria bem sabe, ela própria foi sedimentada por esse organismo que tentou esmagar sua subjetividade, impondo-lhe formas e modos de ser como um *organismo-fêmea*, como um *corpo-feminino*.

Portanto, não se trataria de uma *guerra aos órgãos* declarada pela professora, caso venha a vivenciar com seus/suas alunos/as um *Corpo sem Órgãos*: afinal, “o CsO não se opõe aos órgãos, mas a essa organização dos órgãos que se chama organismo” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 24). A belicosidade de Maria advém das “dores e delícias” de saber *o que é* (ou *o que foi imbuída a ser*) ante as expectativas circunscritas ao seu aparato biológico e com as quais não se compraz. Uma saída possível para ela seria trabalhar em sala de aula com base na potência desse CsO.

Nele “tudo se passa e se registra, [...] tudo está sobre esse corpo incriado” (Deleuze; Guattari, 2004, p. 21), que é atravessado “por eixos e limiares, por latitudes, longitudes e geodésicas, [...] por gradientes que marcam os devires e as passagens, as destinações daquele que aí se desenvolve” (Deleuze; Guattari, 2004, p. 24).

Viver um corpo sem adestramentos e anestésias; um corpo para além daqueles fabricados pela escola (Silva; Paraíso, 2012); um corpo que não cabe nesse construto fisiológico, hormonal, endócrino e na sequenciação de *células-tecido-órgãos-sistema-organismo*; um corpo que vive, sente, experimenta, deseja, produz, afeta e é afetado, é atravessado por devires, transgride essencialismos, abre-se para novas sensações. Não é um trabalho fácil para Maria, mas talvez seja nesse sentido que a vida possa ser encontrada: nos mais recônditos dos interstícios de um ensino de ciências que, cansado do organismo, vê-se envolto em poesia, em produção de alegrias, em afirmação de vida.

Entre insurgências e normatizações

Ao final desta incursão, nos vimos intrigados. Percebemos que há linhas de fuga irrompendo narrativas de docentes de ciências em formação: “*eu quero fugir daqui, e se não posso, fujo das normas que submetem meu corpo a uma imagem de fraqueza e impossibilidade!*”, poderia nos dizer Hermila, apátrida de territórios e de gêneros. “*Eu não preciso ser, digamos, o estereotipozinho que todo mundo monta para que eu seja!*”, rebelou-se Maria. Notamos também o afloramento de poderosas imagens a partir das linhas constitutivas dessas memórias: um *corpo funcional* que subverte a fraqueza e cria novas “verdades” para o corpo feminino, e a transgressão de que as coisas prescindem aos gêneros, eliminando as naturalizações das distinções subsumidas aos corpos sexuados – “*não é de menino ou é de menina; é de todo mundo!*” (DC, julho/2017), aponta Maria.

É preciso focalizar que nesse embaralhamento das cartas postas às mesas, apenas Maria se viu diante de uma *trinca de ases*. Ela foi a única dentre os/as professores/as que conseguiu alçar aos corpos, gêneros e sexualidades a inteligibilidade de se tratar de elementos que, embora tenham especificidades próprias, são conectáveis. No grupo focal da presente pesquisa, ao ver uma cena de um filme em que um personagem urina, cada docente foi sugerindo qual dos elementos da “trinca” fazia parte daquele fragmento, quando Maria declara: “*eu acho que as três estão entrelaçadas*”. Indagada sobre o que a levava a pensar assim, a professora pontuou:

Nós construímos nossos conceitos de gêneros, sexualidades, corpos, não só pela questão biológica, mas também pela questão social. [...] Mulher também é uma construção social. Tudo que a mulher usa, tudo que a mulher é, assim como o homem também, a gente construiu isso junto com a sociedade. (DC, ago/2017).

Em se tratando de uma formação que não intente discussões possíveis quanto a essa referida *trinca de ases*, a despalavra é traduzida, futuramente, em sons caóticos de incompreensão, intolerância e opressão para aqueles/as às margens das

expectativas dos corpos, gêneros e sexualidades. Como Konrad afirmou em um dos encontros, “eu tenho muita dificuldade para entender esses termos, essas temáticas... eu acho complexo... porque ninguém me ensinou, se você quiser aprender, você tem que buscar, né?” (DC, jul./2017), o que só reforça a despalavra como consequência direta desse silêncio na formação inicial. Ao que nos parece, resta a eles/elas explorarem a trinca “por fora” dos currículos oficiais (Silva, 2016, p. 147), pensando esse artefato por meio de outros modos e com vistas à produção de outras imagens mais cintilantes de corpos, gêneros e sexualidades.

Referências bibliográficas

- AUAD, D. Relações de gênero nas práticas escolares: o aprendizado da separação nas “misturas” do pátio. *Ártemis*, João Pessoa, v. 2, p. 39-49, jun. 2005.
- BARROS, Manoel de. *Poesias completas*. São Paulo: LeYa, 2013.
- BUTLER, J. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CARDOSO, L. R. Relações de gênero nos materiais curriculares de Ciências: o Programa Nacional do Livro Didático de Ciências em questão. In: PARAÍSO, M. A.; CALDEIRA, M. C. S. (Org.). *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018. p. 93-113.
- CORNELL, D. *The imaginary domain: abortion, pornography and sexual harassment*. Nova York: Routledge, 1995.
- COSTA, C. B. Acerca das matérias de escrita. In: CORAZZA, S. M. (Org.). *Fantasia de escritura: filosofia, educação, literatura*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 9-22.
- DELEUZE, G. Desejo e prazer. *Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, número especial, p. 13-25, 1996.
- DELEUZE, G. *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. *O abecedário de Gilles Deleuze: entrevista concedida em vídeo a Claire Parnet*. Brasília: Ministério de Educação/TV Escola, 2001. (Série Ensino Fundamental).
- DELEUZE, G. *A imagem-tempo: cinema II*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DELEUZE, G. *A ilha deserta*. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O anti-édipo: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 2012. v. 3.

DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FREITAS, L. M.; CHAVES, S. N. Desnaturalizando os gêneros: uma análise dos discursos biológicos. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 131-148, set./dez. 2013.

FREITAS, A.; COUTINHO, K. D. Cinema e educação: o que pode o cinema? *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 27, n. 54, p. 477-502, jul./dez. 2013.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 28-40.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

HARAWAY, D. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p. 201-246, jan./jun. 2004.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

202

MAKNAMARA, M. *Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?*. 2011. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MAKNAMARA, M. Tornando-me um professor de biologia: memória de vivências escolares. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 495-522, maio/ago. 2016.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 9-27.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. *Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações*. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

NA NATUREZA selvagem [filme]. Direção: Sean Penn. Produção: Sean Penn, Art Linso e Bill Pohlad. USA: River Road Entertainment, 2007. 1 filme (148 min.), son., color.

NELSON, M. *Argonautas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PARAÍSO, M. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, M. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Linhas*, Florianópolis, v. 17, p. 206-237, 2016.

PISCITELLI, A. Gênero em perspectiva. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 11, p. 141-155. 1998.

PRECIADO, B. *Manifesto contrassexual*. São Paulo: N-1 Edições, 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, E. P. Q. *A invenção do corpo e seus abalos: diálogos com o ensino de biologia*. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SILVA, E. P. Q. Corpo e sexualidade: experiências em salas de aula de ciências. *Periódicus*, Salvador, v. 1, n. 2, p. 138-152, abr. 2014.

SILVA, M. C.; PARAÍSO, M. A. A infância nos currículos de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-19, abr. 2012.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VASCONCELLOS, J. A pedagogia da imagem: Deleuze, Godard – ou como produzir um pensamento do cinema. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 33, p. 155-168, jul./ago. 2008.

WOOLF, V. *Um teto todo seu*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

203

Evanilson Gurgel, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestre pelo PPGEd da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é membro do Escre(vi)ver: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação (CNPq).

evan.gurgel@hotmail.com

Marlécio Maknamara, doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e líder do Escre(vi)ver: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação (CNPq).

maknamara@pq.cnpq.br

Recebido em 2 de julho de 2018

Aprovado em 30 de setembro de 2018