

ESCRITAS-NARRATIVAS DE ESTUDANTES PROBLEMATIZANDO RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES

Roney Polato de Castro – UFJF

Palavras iniciais

Este artigo baseia-se em uma pesquisa em andamento, cujo foco está nos atravessamentos de experiências e na constituição de sujeitos-docentes nos currículos universitários de formação docente quando abordam as discussões sobre as relações de gênero, as sexualidades e a educação. A categoria “experiência” aparece como fio condutor para pensar nos modos como os sujeitos constituem-se no movimento dos dispositivos de subjetivação dos currículos de formação docente. Parte das experiências dos processos formativos pensados pela pesquisa em questão é tecida no contexto de uma disciplina do curso de Pedagogia que trabalha as categorias “relações de gênero”, “sexualidades” e “educação”, sob a perspectiva dos estudos de gênero e de sexualidade pós-estruturalistas, com especial enfoque para as contribuições foucaultianas. Isso implica compreender que as relações de gênero, as sexualidades e os processos educativos são construções discursivas, sociais, culturais e históricas, inseridas em redes de saber-poder que incidem sobre os sujeitos, tornando-os quem são, atribuindo-lhes certas posições na sociedade.

A disciplina mencionada dispõe de técnicas que compõem um arsenal formativo com textos, vídeos, livros infantis, imagens, reportagens de revistas, propagandas e outros artefatos que produzem inúmeras discussões e aprendizagens sobre como somos afetados pelas “pedagogias da sexualidade”, ou seja, os modos como nos constituímos pelos discursos presentes nos rituais, nos artefatos culturais, nas relações sociais, nas instituições que anunciam múltiplas formas de fazer-se mulher e homem, sugerem e promovem várias possibilidades de viver desejos e prazeres (LOURO, 2001). Em especial, neste texto, elejo um desses artefatos produzidos pelas estudantes¹ da referida disciplina para análise: os diários de bordo.

Diários de bordo acompanham os/as viajantes, são documentos de viagem que registram acontecimentos, situações, sentimentos e pensamentos de quem os vivenciou. Usamos o diário como um documento que registra o percurso pelos movimentos por/entre diferentes ideias, os deslocamentos por/entre crenças e valores, os caminhos percorridos pelos

¹ As turmas são constituídas, em sua grande maioria, por estudantes autoidentificadas como pertencentes ao gênero feminino. Por isso, opto por utilizar em todo o artigo a referência ao feminino (a/as estudantes).

textos, imagens, narrativas e memórias, produção de experiências de pensamento e de vida. Assim, problematizamos: que experiências são produzidas por estudantes de Pedagogia em uma disciplina que trata das relações de gênero, sexualidades e educação? Como essas experiências se materializam nas escritas-narrativas das estudantes nos seus diários de bordo? Considerando a experiência como uma viagem, proponho a cada semestre que as estudantes narrem nos seus diários os acontecimentos, situações, sentimentos, pensamentos. Documento que permite que eu – professor-pesquisador – acompanhe os processos subjetivos de formação a partir das provocações que os assuntos tratados na disciplina colocam em funcionamento durante as aulas e para além delas.

Os diários servem para anotações sobre as aulas, para transcrição de fragmentos dos textos lidos, registro das palavras do professor ou das colegas. São as estudantes que selecionam o que vai para o diário, o que lhes parece mais significativo, o que lhes toca. Observo que os temas enfatizados nas aulas e textos, nos debates e nos relatos das colegas são potentes influências do processo de pensar e construir os diários. Na escrita elas se recordam das aulas, textos, vídeos, debates, retomam esses elementos e fazem algo com eles, um arranjo particular, uma composição. Outro aspecto a ressaltar é que a escrita de si (FOUCAULT, 2006) do diário é uma escrita para um outro, uma escrita que narra a si mesma para o outro e torna-se um convite a pensar junto, a recordar as aulas e debates, um convite a também compor alguma coisa a partir da escrita. Tomo esse convite particularmente, já que raras são às vezes em que outros leem os diários, além de mim, professor-pesquisador. Nas narrativas de si das estudantes eu também me vejo, me analiso, penso nas aulas, nos debates e em tudo que se produz na disciplina, penso na minha própria constituição de sujeito-pesquisador.

Venho tomando as escritas-narrativas como constitutivas de subjetividades, capazes de nos transformar naquilo que somos, ou seja, a partir das histórias que contamos, inclusive sobre nós mesmos/as, nos formamos e nos transformamos continuamente. Desse modo, as narrativas são mais que a descrição de eventos experienciados ou modelos explicativos, as performances narrativas são ações de construção da vida social, atos que funcionam para realizar (ou para levar a efeito) aquilo que articula (LOPES, 2009; MATTOS, 2010). Trata-se de uma transformação, de um trabalho de construção subjetiva que se abre a possibilidade de ser outro do que se é, “implica um entrelaçamento com as experiências sociais e com as vivências cotidianas em que figuram múltiplos personagens” (RAGO, 2011, p. 07).

Larrosa (2002a) diz que a experiência é algo que *nos* passa, que *nos* acontece. Assim, a experiência pode nos transformar na medida em que *nos* atravessa, *nos* provoca a pensar naquilo que somos, *nos* faz sair do lugar e *nos* movimentar pelo vivido. E assim, nos impede

de sermos sempre os mesmos, nos dessubjetiva e nos transforma em outros (FOUCAULT, 2009). Para que sejamos capazes de fazer da experiência uma ferramenta de desconstrução de nós mesmos/as é preciso que ela se torne objeto de pensamento, de problematização, algo que é possível ao empreendermos um movimento de narração. Assim, narrar as experiências nos diários parece permitir às estudantes entrar em contato com elas, dar a elas um lugar na trajetória do vivido. Como argumenta Sarlo (2007, p. 25), a narração “inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer (ameaçado desde seu próprio começo pela passagem do tempo e pelo irrepitível), mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar”. Nesse sentido, a memória é tomada como dimensão temporal subjetiva, ou seja, a restauração da experiência intimamente relacionada à subjetividade. As experiências das estudantes são inscritas no presente a partir das memórias, pensando que os esquecimentos e as lembranças nos constituem. Portanto, não é uma simples repetição de fatos, mas uma narrativa de si como exercício de constituição de si mesmo.

Admitindo que uma disciplina acadêmica produz experiências e constitui subjetividades, aposto na problematização da escrita de estudantes nos diários, tomando a noção de experiência como uma forma de dessubjetivação e subjetivação, de desprendimento de si, constituída numa relação do sujeito consigo mesmo (FOUCAULT, 2009). Invisto na ideia de que as aulas e as atividades da disciplina podem estar funcionando como mecanismos subjetivação, e os diários de bordo constituem-se como espaços de escrita-narração dessa experiência, registrando deslocamentos, rupturas e suspeitas das estudantes para consigo mesmas, suas ideias, seus comportamentos e valores. Nesse sentido, a escrita nos diários seria um tipo de ascese (junto às demais atividades da disciplina), um exercício de constituição de si, uma vez que ao construí-lo as estudantes também estão construindo subjetividades (FOUCAULT, 2006).

Ao trazer para este texto a discussão aqui tecida, ressaltam-se as condições singulares de funcionamento de uma disciplina acadêmica que integra o currículo universitário, e seus efeitos na formação das estudantes, entendendo que ela vai além da preparação técnica para a docência, estando implicada com a produção de sujeitos e de experiências. Durante as aulas da disciplina e nos diários de bordo, as estudantes relatam situações em que demonstram associar as discussões com o cotidiano, passando a olhar de modo diferente para elas, algo que antes estava naturalizado. Observo, desse modo, que a disciplina pode estar produzindo sujeitos com outros olhares sobre as relações de gênero e sexualidades. Em se tratando da formação docente, essa ideia pode ser produtiva, na medida em que ao envolver-se na

problematização de valores e concepções naturalizadas, as estudantes podem “dar um passo atrás”, uma liberdade de separar-se do que faz e estabelecê-lo como um objeto de pensamento (MARSHALL, 2008), amparadas pelo grupo, pelo professor, pelo diário e pelas estratégias utilizadas nas aulas.

Uma disciplina que faz certos empreendimentos sobre as estudantes: *problematizar, desnaturalizar, desconstruir, instalar a dúvida e a suspeita, modificar os modos de se relacionar* com temas ainda pouco debatidos na formação inicial docente. Dois movimentos propiciados pela disciplina: uma transformação no modo com que as estudantes se relacionam com as temáticas discutidas e uma incorporação de certos olhares sobre as mesmas, que modificam o modo de ver o cotidiano. Os exercícios ascéticos propostos pela disciplina – escrever narrativas, debater temas, ler textos, analisar imagens –, a fim de que as estudantes passem a se conduzir de outros modos, parecem ter possibilitado uma problematização de si mesmas enquanto sujeitos assujeitados a um código moral. Materializa-se na escrita parte de um processo de constituição de si, colocado no movimento por subjetividades desejáveis elaboradas a partir dos jogos de verdades propostos na disciplina.

Desconstruir concepções enraizadas, derrubar valores construídos aparecem como exercícios que se fazem dolorosos porque perturbam o conhecido, o familiar, o comum. Assim, ter passado pela disciplina, ser atravessada por ela e narrar-se a si mesmas nos diários são tecnologias colocadas em funcionamento e que “permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta [...], obtendo assim uma transformação de si mesmos” (FOUCAULT, 1990, p. 48).

As expectativas iniciais da disciplina – *Como trabalhar esses temas na escola? Como trabalhar esses temas com as crianças? Como ter uma postura “natural” diante desses temas na escola?* – movimentam algumas estudantes e paralisam outras. Ou seja, quando as situações cotidianas adentram a aula e incitam um mergulho nas inúmeras possibilidades de pensá-las, algumas estudantes esperam a resposta pronta, a solução a ser dada em cada caso. Mas, tomando a problematização como ferramenta, conseguimos ampliar as perguntas e apontar para múltiplos caminhos. Tal movimento é parte do exercício das estudantes sobre si mesmas, suas ações, seus comportamentos, seus pensamentos, procurando atingir certo modo de ser (FOUCAULT, 2006). Os registros das estudantes, provocados pelas técnicas de si da disciplina, apontam para uma compreensão de sujeito como “transformável” e “modificável”, um sujeito que se constrói, que “se dá regras de existência e conduta, que se forma através de exercícios, das práticas, das técnicas, etc.” (GROS, 2006, p. 127). Fica evidenciado um

processo de investimento sobre si, em se elaborar e se transformar, visando constituir um *éthos*, um modo de viver com as problematizações da disciplina. É isso que problematizo nas discussões a seguir.

1 – *“Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas”...*

“Diário, vou te contar uma situação que me deixou bastante intrigada nesta semana. Estava em uma escola de educação infantil e indo para a sala dos professores me deparei com a seguinte cena: um grupo de professoras fazendo comentários depreciativos em relação a um aluno que elas diziam ser “viadinho”. As “docentes” – entre aspas porque não sei se realmente elas merecem esta denominação – falavam entre gargalhadas que o menino ficava igual a uma bichinha na fila de entrada e que quando crescesse não escaparia de ser gay. Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno”. (Roberta²)

As experiências vividas nos estágios, na relação com as escolas fez-se presente nos processos narrativos materializados nos diários de bordo. As estudantes fizeram das aulas espaços de narração dessas experiências, associando-as às problematizações que empreendíamos sobre as relações de gênero e as sexualidades nos ambientes escolares. Situações que emergiam a partir dos saberes propostos pela disciplina, do jogo de verdades instaurado por ela (FOUCAULT, 2006). As estudantes fariam tais análises caso não estivessem cursando a disciplina? As situações destacadas seriam motivo de problematização? Em que outros espaços do curso de graduação as estudantes escreveriam sobre essas experiências, produzindo narrativas de si? As situações como a que Roberta narra em seu diário ganharam contornos de debate em sala de aula, na medida em que as demais estudantes relacionavam tais fatos às suas próprias experiências, construindo certas representações da docência. Roberta narra essa construção quando relata: *“As “docentes” – entre aspas porque não sei se realmente elas merecem esta denominação [...]”; “Fiquei até com vergonha de ouvir as palavras delas em relação ao aluno”*. Viver essa experiência e discuti-la no “diário de bordo” e na sala de aula parece movimentar as representações de Roberta em relação à docência (e me arrisco a dizer que o mesmo acontece com as demais estudantes). Meu argumento é de que esse processo fez com que Roberta se colocasse no lugar das professoras, identificando no comportamento delas uma espécie de “falha”. Sem a pretensão de cair na armadilha do julgamento moral e situando as atitudes das professoras num contexto social,

² Os nomes das estudantes foram substituídos por pseudônimos, a fim de garantir o anonimato.

cultural e histórico que lhes possibilita dizer e agir da forma como Roberta observou, entendemos que a estudante identifica uma atitude inadequada e parece distanciar-se dela.

Está em jogo o processo subjetivo de formação docente. Uma escrita de si que acompanha a produção de subjetividades. As estudantes estão se constituindo em relação a um código moral pré-estabelecido, identificado nas atitudes das professoras, que permite-lhes instituir lugares para o aluno: “viadinho”, “bichinha”, “gay”. Do lugar de quem observa, pensa e escreve, a estudante também atribui um lugar às professoras – o da vergonha e da dúvida: poderiam mesmo ser chamadas de “docentes”?

As professoras possuem conhecimentos que organizam suas práticas pedagógicas. Elas constituem-se por discursos culturais, sociais e históricos que atribuem comportamentos e marcas corporais distintas para sujeitos masculinos e femininos. Ultrapassar as fronteiras dessas distinções é entrar no jogo da exclusão, da inferiorização e da abjeção. “Quando alguém xinga alguém de algo, por exemplo, quando chama essa pessoa de “sapatão” ou “bicha”, não está apenas dando um “nome” para esse outro, está julgando essa pessoa e a classificando como objeto de nojo. A injúria classifica alguém como “poluidora”, como alguém de quem você quer distância por temer ser contaminado.” (MISKOLCI, 2012, p. 40).

2 – *“Ixi... esse menino tem um jeitinho... quando crescer não sei não, hein!”...*

“Boa noite, diário... aconteceu uma coisa que me deixou chateada hoje à tarde lá no meu trabalho quando estávamos no parque com os alunos uma funcionária começou a brincar com um aluno da minha sala. De repente, ele a estranhou e começou a fazer cara de choro. Como meu aluno é muito bonito e contém traços de mulher (puxando a mãe dele), a funcionária sem pensar duas vezes disse: - Ixi... esse menino tem um jeitinho... quando crescer não sei não, hein!. Nossa, pensei, como assim? Tipo, o garoto nem tem 2 anos ainda e a funcionária já determina que o menino será gay (homossexual) quando crescer. Estamos arraigados de pré-conceitos sobre os jeitos e características físicas das pessoas.” (Mafalda)

As professoras cujas atitudes são narradas por Roberta e por Mafalda evocam enunciados discursivos construídos na cultura para dar um lugar ao estudante que parece ultrapassar as fronteiras. Roberta, Mafalda e suas colegas tiveram a oportunidade de problematizar esses enunciados nas aulas da disciplina mencionada. Ao fazer suas análises nos diários de bordo, as estudantes se inserem no jogo de verdades, constituído por discursos que são conflituosos, que ao se embarrarem produzem um atrito, uma dissonância. Nas aulas discutimos que os distintos posicionamentos – mulher, homem, homossexual, heterossexual –

são construídos por uma cultura e colocados em funcionamento nas relações sociais a partir de discursos advindos de múltiplas instâncias – famílias, escolas, religiões, ciências, mídias, instâncias jurídicas (LOURO, 2001). Tal discussão nos fez problematizar os enquadramentos atribuídos aos sujeitos que se aproximam e que se afastam das posições normativas – há um investimento sistemático na construção de uma naturalidade e de uma superioridade de certas categorias, como a heterossexualidade e a masculinidade. Classificar um estudante nomeando-o de “viadinho”, “bichinha”, “gay” é inserir-se e inseri-lo na ordem dos discursos que aprisionam os sujeitos em invólucros normativos do gênero e da sexualidade, determinando limitações e imposições para sujeitos masculinos e femininos. Ao dizer “*Ixi... sei não, hein! Esse menino tem um jeitinho... quando crescer sei não hein!*”, a professora produz um sujeito, anuncia um processo, entra nos jogos performativos da linguagem. A performatividade, nesse caso, funciona como “como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia.” (BUTLER, 2001, p. 154). A professora parece reiterar a suposição de que sexo, gênero e sexualidade se inserem num sistema de mútua relação, que constrói gêneros e sexualidades inteligíveis, isto é, aqueles que mantêm relações de coerência e continuidade com esse sistema (BUTLER, 2003). Quando alguém “foge”, “escapa” a esse sistema, a esse “destino pré-fixado”, passa a ocupar o lugar da abjeção e a ele/a são imputadas práticas de enquadramento que remetem à sua posição anormal, marginal.

Também Mafalda, a estudante que narra o fato, se insere nesse sistema, ao associar certas marcas corporais à definição do gênero (e conseqüentemente, da sexualidade): “*Como meu aluno é muito bonito e contém traços de mulher (puxando a mãe dele)...*”. Ou seja, a identificação de traços femininos em um menino pode justificar seu enquadramento em uma posição destoante, como “falha do desenvolvimento” ou “impossibilidade lógica”, já que esse sujeito passa a não se conformar às normas culturais de inteligibilidade, considerando que “a diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas.” (BUTLER, 2001, p. 153).

3 – “Achei genial o conceito de heteronormatividade”...

“Achei genial o conceito de heteronormatividade, pois parei para pensar e notei que eu mesma tinha atitudes de caráter heteronormativo e nem sabia. Para mim sempre foi mais tranquilo ver um homossexual vestido de homem do que de mulher e isso é uma coisa implícita. Tanto é que quando vejo um cara mais sensível ou vaidoso não olho com os mesmos olhos. Tenho um amigo metrosssexual assumido e sempre brinco com ele falando que por

pouco ele não escorregava para o outro lado. Quando vimos esse assunto, falei com ele e ele riu muito dizendo que ia me processar.”. (Kamila)

Como professor-pesquisador, não posso deixar de notar que os diferentes conceitos abordados pelos textos e pelas aulas circulam pelos diários, são apropriados pelas estudantes de diferentes modos e possibilitam inúmeras vinculações com as situações vividas em seus cotidianos, sendo utilizados como ferramentas para pensar de outros modos as relações sociais. Kamila faz esse movimento ao pensar no conceito de heteronormatividade e colocar-se como sujeito que se constitui por esse discurso: *“parei para pensar e notei que eu mesma tinha atitudes de caráter heteronormativo e nem sabia”*. As múltiplas instâncias promotoras das pedagogias das sexualidades e dos gêneros funcionam a partir do pressuposto de que a heterossexualidade é natural. Como uma espécie de atualização do “dispositivo da sexualidade” investigado por Foucault (1999), a heteronormatividade se expressa nas expectativas, demandas e obrigações sociais decorrentes desse pressuposto, ou seja, “sublinha um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle” com o objetivo de “formar a todos para a heterossexualidade ou para organizarem suas vidas a partir de seu modelo supostamente coerente, superior e “natural”.” (MISKOLCI, 2009, p. 332). O modelo heterossexual supostamente natural prevê uma coerência entre sexualidade e gênero, ou seja, demarca os corpos dos sujeitos a partir das fronteiras de gênero: assumir a heterossexualidade seria também investir na coerência entre “sexo” e “gênero”, entre uma suposta matriz biológica natural e uma identidade de gênero. Kamila expressa essa racionalidade ao argumentar *“quando vejo um cara mais sensível ou vaidoso não olho com os mesmos olhos”*; *“Tenho um amigo metrosssexual assumido e sempre brinco com ele falando que por pouco ele não escorregava para o outro lado”*. Butler (2003) nos diz que o gênero, nesse caso, denota uma unidade de experiência – de sexo, de gênero e desejo –, entendendo-se que o sexo exige um gênero (designação psíquica e cultural) e um desejo (heterossexual).

A coerência ou a unidade internas de qualquer dos gêneros, homem ou mulher, exigem assim uma heterossexualidade estável e oposicional. Essa heterossexualidade institucional exige e produz, a um só tempo, a univocidade de cada um dos termos marcados pelo gênero que constituem o limite das possibilidades de gênero no interior do sistema de gênero binário oposicional. Essa concepção do gênero não só pressupõe uma relação causal entre sexo, gênero e desejo, mas sugere igualmente que o desejo reflete ou exprime o gênero, e que o gênero reflete ou exprime o desejo (BUTLER, 2003, p. 45).

A escrita-narrativa que apresenta as atitudes e pensamentos de Kamila, nas relações que estabelece a partir do pressuposto heteronormativo, remete ao modo como os discursos se ligam ao poder e passam a funcionar por meio da adesão dos próprios sujeitos às normas sociais, ou seja, os sujeitos costumam participar da ordem que os subjuga (MISKOLCI, 2009). Essa escrita, mais que registro de um fato, transforma a estudante-narradora em “estrangeira”, que passa a habitar um “terreno” aparentemente conhecido – suas concepções, seus valores e crenças mais naturalizados, a educação familiar recebida, tudo aquilo em que acredita –, olhando-o com outros olhos, a partir de outras posições, constituindo experiências outras, experiências com o novo, com o inesperado, com o diverso e nesse movimento provocam deslocamentos em si mesmas.

Essa e outras narrativas das estudantes me provocam a pensar nas redes de saber e poder que constituem os processos formativos de sujeitos-professores. Tornando-se objetos para si mesmas, ao fazerem os registros nos diários de bordo, as estudantes produzem um saber sobre si, em articulação com os saberes veiculados/produzidos nas aulas e, ao mesmo tempo, produzem-se como sujeitos, como mulheres, como futuras professoras, como pessoas que experimentam prazeres e desejos. Desse modo, penso que os diários de bordo inscrevem-se as tecnologias de formação envolvidas na produção de sujeitos-professores por meio da escrita. Ao narrar-se, tornando-se vigilantes de si mesmas, exercitando, pela escrita, uma ascense, contando coisas suas para si mesmas, as estudantes constituem uma experiência si pelas/nas narrativas. “O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos.” (LARROSA, 2002b, p. 48).

4 – A coragem da verdade: “*minha família é machista*” ...

O pensamento de Foucault (2009) me faz pensar que o diário não seria uma “escrita-verdade”, não seria uma escrita que materializa um processo fixo e linear de construção de um sujeito-substância. Penso em uma “escrita-experiência”, que ao se fazer funciona como criadora do mundo. É, portanto, performativa, preenchendo o “vazio”, o “fora” que se dobra em fluxo de forças que subjetiva, que constrói sujeitos-forma, formas que se alternam, que se transformam, que nunca terminam de fazer-se. Escrita-experiência que não se coloca no jogo do “verdadeiro ou falso”, mas que é sempre uma ficção, algo construído, que passa a existir a partir do vivido. Com esse sentimento de uma escrita que me desafia a pensar, trago para este texto um último trecho, que considero extremamente potente, quase como uma *parrhesia*, um “falar francamente”, uma “coragem da verdade” (GROS, 2004).

“Fico triste de verdade por saber como as coisas são, mas é melhor assim que viver mentiras. Essas aulas, as discussões, os textos têm mexido muito comigo! E descobri verdades não muito legais de se ver... Minha família é machista. Todo mundo aqui em casa é, inclusive minha mãe. Ela é submissa de uma forma que eu não aceitaria ser, mas é normal para ela. Ela se conforma e diz que “é assim mesmo”. [...] Como não pude perceber isso? Como fiquei cega por tanto tempo? Eu não sei, não sei mesmo o que pensar! É estranho saber que seria diferente se eu fosse homem. É difícil aceitar. [...] Eu só queria fazer essa disciplina para saber como falar disso com meus alunos e olha o que está acontecendo! O mundo está mudando, a minha forma de ler o mundo está mudando. Estou rompendo o casulo mais um pouquinho. [...] Minha adolescência se baseou no meu gênero. E como não tenho pênis, saí perdendo. É absurdo! Por alguns (muitos) genes, pelo amor de Deus, gente!” (Amanda)

Coragem da verdade: “a *parrhesia* supõe uma adesão do falante a seu enunciado; trata-se de enunciar uma verdade que constitui uma convicção pessoal”. Uma fala perigosa: “a *parrhesia* supõe coragem, porque se trata quase sempre de uma verdade que pode ferir o outro e que assume o risco de uma reação negativa por parte dele” (GROS, 2004, p. 157). Dizer o verdadeiro: “É a abertura que faz com que se diga, com que se diga o que se tem a dizer, com que se diga o que se tem vontade de dizer, com que se diga o que se pensa dever dizer porque é necessário, porque é útil, porque é verdadeiro” (FOUCAULT, 2011, p. 327).

Na *parrhesia* só pode haver verdade. Onde não houver verdade não há franco-falar. A *parrhesia* é a transmissão nua, por assim dizer, da própria verdade. A *parrhesia* assegura da maneira mais direta essa *parádoxis*, esse trânsito do discurso verdadeiro de quem já o possui para quem deve recebê-lo, deve dele impregnar-se, deve poder utilizá-lo e deve poder subjetivá-lo. (idem, p. 343).

A escrita de Amanda é uma escrita verdadeira. Não uma escrita-verdade, que se pretenda totalizante ou superior e que se coloca no jogo verdade/falsidade. Uma escrita verdadeira por ser escrita-experiência. Amanda fala diretamente de sua família, algo que para ela é motivo de tristeza, de angústias. “Perde o chão”. Muda o foco – ou as lentes: vê de outros modos algo que sempre esteve ali presente em seu cotidiano, em sua vida. Ela diz: “*Eu só queria fazer essa disciplina para saber como falar disso com meus alunos e olha o que está acontecendo! O mundo está mudando, a minha forma de ler o mundo está mudando. Estou rompendo o casulo mais um pouquinho.*”. Romper o casulo e constatar o machismo como racionalidade que atravessa e constitui seus familiares, que atravessa e constitui a si própria. Ela se vê nesse sistema, mas, a partir da disciplina, ela ocupa outro lugar: de alguém

capaz de pensar sobre isso, usar ferramentas conceituais que “fazem sentido” diante das experiências cotidianas.

A partir das aulas, a estudante se percebe imersa nas relações de poder de gênero, ou seja, em relações sociais que funcionam a partir dos enquadramentos e normatizações de gênero. Ao tomar o conceito de gênero como relacional, uma construção social, cultural e histórica das diferenças biológicas e das desigualdades entre sujeitos de gênero – femininos e masculinos (LOURO, 2001), a estudante narra, em um “falar francamente”, as “verdades” que descobriu: *“Minha família é machista. Todo mundo aqui em casa é, inclusive minha mãe”*. Como racionalidade, o machismo se coloca para os distintos sujeitos, masculinos e femininos, direcionando suas ações e pensamentos, comandando a construção de seus corpos. Essa racionalidade incide sobre os sujeitos de forma diversa: *“É estranho saber que seria diferente se eu fosse homem [...] E como não tenho pênis, saí perdendo. É absurdo! Por alguns (muitos) genes, pelo amor de Deus, gente!”*. A estudante demarca o modo como têm sido pensadas, social, cultural e historicamente, as relações entre os gêneros: reguladas pelo discurso biológico, pautadas em distinções anatômicas e fisiológicas dos sexos.

Sujeitos masculinos e femininos ocupam distintas posições de sujeito em função do gênero assumido, algo que não se resume às relações binárias que concebem masculino e feminino como polos opostos relacionando-se em uma lógica de dominação-submissão. Amanda problematiza a posição de sujeito assumida pela mãe – *“Ela é submissa de uma forma que eu não aceitaria ser”* – e nesse jogo também define um lugar para si, a posição de insubmissão, seja como mulher, como filha, como futura professora. Foucault (2006) insere a análise do exercício do poder nas relações humanas, “relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro” (p. 276). São, portanto, relações móveis, reversíveis, instáveis, que não são dadas de uma vez por todas e que se encontram em diferentes níveis e sob diferentes formas. Outro aspecto evidenciado por Foucault (2006) é que nas relações de poder há necessariamente possibilidade de resistência, ou seja, “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres” (p. 276).

Nesse jogo, como pensar as posições de sujeito ocupadas por Amanda e seus familiares? Se for sempre possível a resistência – as pequenas ou grandes transgressões, as astúcias, subterfúgios – ainda poderemos pensar em uma posição de perpétua dominação do outro? Talvez, a ideia não seja polarizar as posições de sujeito de Amanda e sua mãe – esta como submissa e aquela como resistente e transgressora – mas, entendê-las nesse jogo das relações de poder. Amanda não se dá conta das possíveis resistências e parece colocar a mãe no lugar da completa captura. Entretanto, pensando com Foucault (2006) nas relações de

poder, a submissão apontada por Amanda me parece uma posição estratégica, da qual o poder também é exercido, mesmo que não sob a forma de uma grande libertação.

Com a escrita de Amanda, pensar a experiência como ficção e como verdade: “*saber como as coisas são é melhor do que viver mentiras*”. Experiências sendo tecidas nas relações de forças que provocam deslocamentos, que fazem suspeitar de valores e crenças naturalizadas, que permitem problematizar, “dar um passo atrás”: “*Como não pude perceber isso? Como fiquei cega por tanto tempo? Eu não sei, não sei mesmo o que pensar!*”. Nesse fluxo de forças, a escrita no “diário de bordo” parece funcionar como uma “escrita transgressora” – do pensamento, dos limites. Processo que permite a Amanda questionar-se sobre sua família. Possibilita a mim, professor-pesquisador mergulhar no processo da escrita nos diários e compreender que as estudantes não demonstram quem “realmente” são, nem mesmo olham-se “de fora”, como se houvesse essa oposição interior/exterior, uma essência ou uma consciência autônoma. O olhar é sobre o movimento constitutivo da subjetividade, problematizando-o a partir das experiências provocadas pelas aulas da disciplina e pela narrativa de si no diário.

Chama a atenção o modo como a narrativa de Amanda remete a um processo de ver coisas muito óbvias, mas que buscamos discutir como parte de um processo de naturalização das sexualidades e das relações de gênero. Nesse caso, as narrativas funcionariam, ao mesmo tempo, como capturas momentâneas do processo de constituição da experiência de si (LARROSA, 2002b) e como mecanismo de subjetivação. Nesse sentido, Larrosa (2002a) nos auxilia a pensar na proposta dos “diários de bordo” como “um gesto de interrupção” que dá condições para que a experiência aconteça, e que requer “parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar pensar mais devagar [...]; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação [...], falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão. (p. 24)

Brevíssimas conclusões

Considero relevante pensar que as estudantes são sujeitos-docentes se construindo e, no sentido ético, um sujeito que constrói regras de existência e conduta por meio das práticas ascéticas de uma disciplina acadêmica. Entendendo que a subjetividade não se remete a uma substância, mas a uma “maneira de se relacionar consigo mesmo para se construir, se elaborar” (GROS, 2008, p. 128), o sentido de formação docente se aproxima daquele atribuído por Foucault (2009) à experiência: algo que possibilita “desgarrar al sujeto de sí

mismo, de manera que no sea ya el sujeto como tal, que sea completamente outro de sí mismo, de modo de llegar a su aniquilación, su disociación.” (p. 12). Sair de si mesmo, desprender-se de si mesmo, não para tornar-se um objeto de observação introspectiva, que seria preciso descrever e estudar, mas permanecer presente a si mesmo, atento a si próprio, algo “da ordem de esforço de vigilância que intensifica a imanência a si mesmo” (GROS, 2008, p. 131). Experiência como encontro ou relação com algo que se prova, que se experimenta. Experiência que não poderá ser experimentada por outros do mesmo modo, com a mesma intensidade, mas que se torna motivo de problematização durante as aulas da disciplina e dos diários.

A partir das narrativas-escritas das estudantes, penso que a dimensão formativa da experiência está, para além do acúmulo de vivências em um processo linear, na sua incompletude e instabilidade. O exercício de escrita de si no diário também se dá pelo movimento de fazer perguntas que geram outras perguntas, um movimento que lhes permite pensar de outros modos as situações que já tinham sido vivenciadas a partir dos debates nas aulas. Essa é uma experiência de formação que não supõe a formatação de um modelo docente, um sujeito-substância, rígido, capaz de enfrentar todos os desafios *ex-postos* nas escolas de modo tranquilo e asséptico. É o cuidar de si para cuidar do outro: “o cuidado de si não é uma atividade solitária, que cortaria do mundo aquele que se dedicasse a ele, mas constitui, ao contrário, uma modulação intensificada da relação social.” (GROS, 2008, p. 132).

As estudantes produzem seus diários, constituindo um certo sentido do que são, dos lugares que ocupam na sociedade, enquanto mulheres, estudantes, professoras em formação, colocando-se por meio da escrita como “sujeito experimentador”. Foucault (2009) nos diz que seu trabalho foi construir “livros-experiência”, processos de escrita que proporcionam a experiência da mudança e transformação, um trabalho para impedir-lhe de ser “sempre o mesmo”. Quando argumenta isso, ele diz pensar na experiência como um empreendimento de dessubjetivação, que faz o sujeito “desgarrar-se de si mesmo”. Estou, desse modo, me apropriando da ideia da escrita produzida pelas estudantes nos diários de bordo como uma “escrita dessubjetivante” em diários-experiência: ao finalizá-los as estudantes não são mais as mesmas.

Referências

- BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. In: _____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica S.A., 1990. p. 45-94.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução: M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. 2 ed. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Cómo nace um libro-experiencia”**. In: FOUCAULT, M. **El yo minimalista e otras conversaciones**. Buenos Aires: La marca Editora, 2009. p. 09-17.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)**. Trad.: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GROS, Frédéric. **O cuidado de si em Michel Foucault**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 127-138.
- GROS, Frédéric. **A parrhesia em Foucault (1982-1984)**. In: _____ (org.). **Foucault: a coragem da verdade**. Trad.: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 155-166.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002a.
- LARROSA, Jorge. **Tecnologias do Eu e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b. p. 35-86.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. **A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade**. **Revista da ANPOLL**, v. 2, n. 27, p. 128-157, 2009. Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/viewFile/146/156>. Acesso: 11 mar. 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. In: _____ (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 09-34.
- MARSHALL, James D. **Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização**. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (orgs.). **Por que Foucault?** Novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida. Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 587-602, abr.-jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a15.pdf>. Acesso: 11 mar. 2013.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP, 2012.

RAGO, Margareth. A aventura de contar-se: Foucault e a escrita de si de Ivone Gebara. In: SOUZA, Luiz Antônio F.; SABATINE, Thiago T.; MAGALHÃES, Boris R. (orgs.). **Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito**. Marília, SP: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 01-18. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/foucault_book.pdf. Acesso: 23 jun. 2012.

SARLO, Beatriz. Crítica do testemunho: sujeito e experiência. In: _____. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. Trad.: Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras: Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 23-44.