



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17881 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

NEOLIBERALISMO, CIRCUITO DOS AFETOS E CURRÍCULO

Thais Priscila de Souza Torres - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

Agência e/ou Instituição Financiadora: FACEPE

NEOLIBERALISMO, CIRCUITO DOS AFETOS E CURRÍCULO

Palavras-chave: Racionalidade neoliberal. Lesbianidade. Experiências escolares.

1 INTRODUÇÃO

O neoliberalismo é uma racionalidade produtora de sujeitos *atomizados*, desmantelando, na sequência, ideais de coletividade e sociedade. E este é um cenário sintomático de nossa sociedade contemporânea, manejado – via ordens tradicionais – por circuitos de afeto, que possibilitam a tradução dos corpos enquanto *corpos políticos*. Isto quer dizer que nada se é senão *político*, senão, fundamentalmente, *afeto*: torna possível o sentir e o não sentir; de reconhecer e não reconhecer. Na dimensão das questões de gênero, no tocante a produção de feminilidades, identifica-se um jogo de negociação: ensinam ao ser “não-feminino” os caminhos da correção para que performem uma “feminilidade” coerente – uma das significações atribuídas à lesbianidade –, bem como tencionam com suas existências e condições de liberdade determinados circuitos dos afetos. Assim, o que deve ser reconhecido ou não, visibilizado ou não na feminilidade dissidente? A que deve e objetiva esse jogo de negociação? Na disputa curricular entende-se, também, por jogo de afetos, que ainda é extensão, e parte fundamental, de uma maquinaria neoliberal – produtora de sujeitos.

O sujeito se constitui para si mesmo em seu próprio transcorrer temporal. Mas o tempo da vida, o tempo que se articula a

subjetividade não é apenas um tempo linear e abstrato, uma sucessão na qual as coisas se sucedem umas depois das outras. O tempo da consciência de si é articulação em uma dimensão temporal daquilo que o indivíduo é para si mesmo. E essa articulação temporal é de natureza essencialmente narrativa. [...] O eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado (Larrosa, 1994, p. 31).

Partirei, neste texto, exatamente da possibilidade de existência dos corpos que desestabilizam a estreiteza da heteronormatividade, para, então, explorar a inteligibilidade dos mesmos e sua potência no questionamento da (cis-hetero)normatividade imposta pelo currículo escolar. Penso, lançando mão de Macedo (2006, p. 290), que as “tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências”, e essas possibilidades de vidas vivíveis entre as fissuras da matriz normativa são percebidas. Diria mais: o reconhecimento perpassa circuitos dos afetos. Desse modo, o afeto é dimensão fundamental na constituição do si mesmo, que desemboca em um conjunto de atos políticos – instrumento que sugere mudança, movimento.

Na produção de feminilidades, identifica-se um jogo de negociação no currículo escolar: ensinam ao ser “não-feminino” os caminhos da correção para que performem uma “feminilidade” coerente – uma das significações atribuídas à lesbianidade –, bem como tencionam com suas existências e condições de liberdade específicos circuitos de afeto. Dito isso, interessa-me saber: quais afetos permeiam o currículo escolar? Quais afetos mobilizam as experiências escolares de jovens lésbicas? Como o modo delas estarem no mundo produzem interdições no circuito dos – ou sobreposições, instauração de outros – afetos? Estas perguntas me convocam para uma análise da vida no currículo como um conjunto de atos políticos. Desse modo, com esse trabalho, objetiva-se compreender as confluências do currículo, afeto e experiência, dialogando com as dimensões da vida social (instauração de afetos) e da política (circuito de afetos), a partir das narrativas sobre experiências escolares de jovens lésbicas, como um modo próprio de estar e se fazer estudante.

Recorri a alguns caminhos teóricos a fim de alargar o entendimento da problemática construída, e, então, as descrevo: a) perspectiva norteadora adotada, a teoria pós-estruturalista do discurso (Laclau; Mouffe, 2015) com um recorte sobre as construções dos discursos – numa espécie de articulação discursiva – onde sentidos disputam posições hegemônicas, assumindo um caráter dinâmico, b) a teoria pós-feminista intelectualizada por Butler (2017) para apresentar o gênero enquanto constructo social, advindo de discursos, com um efeito performático de modo que desposui em constância o Outro, c) a partir de circuitos de afeto (Safatle, 2020).

Os diálogos construídos neste texto são parte de um exercício analítico contínuo de dados coletados em campo, numa retomada investigativa de uma pesquisa já realizada, que sinalizou, evidentemente, a implicação produtiva do presente texto. Para tanto, a técnica de entrevista semiestruturada em diálogo com a narrativa foi aplicada em campo, sendo seis participantes, quatro eram recém-conclucentes e duas ainda estudantes do ensino médio.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 CENAS ESCOLARES E AFETO

[...] os meninos ficavam tirando muita brincadeira “não, vocês são sapatão”, tem essas brincadeiras e isso me incomodava muito, tá ligado? Porque eu ficava estranha, e isso foi uma coisa que me fazia mal mesmo... [...] então acho que foi uma das coisas que me marcou, foi muito pesado pra mim. Uma questão dos meninos serem exagerados nessa questão, de humilhar assim, de chegar pras meninas [...] tiravam essas brincadeiras chatas, tá ligado? (Júlia).

Júlia, uma jovem que jogava futebol no time escolar, cotidianamente, lidava com o interdiscurso do binarismo de gênero, como apresentado no trecho de sua entrevista. Isso quer dizer que, uma jovem que esteja nas fronteiras dos gêneros é sujeita a possibilidade de tornarse um problema, pois “o gênero reveste-se de fortes insistências de que formas de masculinidades e feminilidades devem ser estabelecidas como fixas e rigorosamente opostas” (Vianna; Cavaleiro, 2015, p. 2).

Talvez, além do dito, algo impulse Júlia a sentir-se coibida na convivência escolar, afetando-se seja na negação de *si*, interditando o autoreconhecimento fronteiriço do gênero e da sexualidade, seja na repulsa do Outro que produz tentativas de aniquilamento social. Diria que a *afetação* do sujeito, por qualquer ação, é proveniente de afeto: “no lugar da lei, das normas e das regras havia, na verdade, um circuito de afetos” (Safatle, 2020, p. 14). Isto nos leva diretamente a consideração de a composição de qualquer sociedade ser estruturada sobre circuitos de afetos, em seu nível mais fundamental, afinal os afetos moldam padrões de vida, hegemonomizam discursos e práticas: “sociedades dotam tais formas de força de adesão ao produzir afetos que nos fazem assumir certas possibilidades de vida a despeito de outras” (Safatle, 2020, p. 16).

[...] Me vestia diferente, eu sentia muito frio, enquanto todo mundo tava com calor, aí eu ia sempre de casaco pra escola. Cheguei a apanhar de uns meninos na escola [...] Mas o fundamental foi uma

das piores coisas que aconteceu na minha vida, foi pesado. A série que mais me marcou foi quando o menino me bateu na escola, foi aí que entendi que os meninos me viam diferente das outras meninas (Sofia).

Há no ato da violência física – a pretensão da correção pelo *medo* e *desamparo* – o poder da demarcação da diferença entre duas zonas que se opõem – coexistindo – em uma organização binária que “resulta numa consolidação de cada um de seus termos, da coerência interna respectiva do sexo, gênero e do desejo” (Butler, 2020). Esse esboço um tanto desconcertante nos dá uma brecha para entendamos aquilo que nomeamos política – até mesmo, de modo específico por contexto, *política curricular*. Essas impressões gerais do currículo escolar como o lugar das produções e transformações das percepções de si permitem-nos assegurar que o sujeito – escolar – é um artefato biopolítico (Foucault, 2010).

2.2 O MEDO E O DESAMPARO, OS (DES)AFETOS

Na Escola São Vicente, eu fui expulsa por que o diretor, ele não aceitava a minha opção sexual [...] Aí ele chegou pra mim e fez: “olha, porque você não tem um príncipe encantado?”, eu “porque eu nunca acreditei”. Aí ele fez “porque você não tem um namorado?”, aí eu “porque eu não quero, se eu não tenho namorado é porque eu não quero”. Ele era muito amigo dos meus pais, daí ele falou: olha, é que fiquei sabendo que você tem uma opção sexual diferente. [...] Nesse dia chorei horrores porque foi na mesma semana que minha mãe descobriu. Foi um tiro atrás do outro. Pronto, aí ele chamou a minha mãe na escola (Rebeca – grifos meus).

Nesse fragmento da autonarrativa, destacam-se, com veemência, o medo e o desamparo. O primeiro articula-se – pela lógica do tempo – a uma expectativa de uma má experiência por vir e o segundo, o desamparo, como porta-voz da experiência social, que lança o sujeito à incerteza da reação de um Outro, e, por tal razão, encontra-se na condição de *alguém sem ajuda*, desamparada (Safatle, 2020). Diga-se que “o desamparo não é algo contra o qual se luta, mas algo que se afirma [...], podemos [...] transformá-lo em medo, em angústia social, ou partir dele para produzir um gesto de forte potencial liberador” (Safatle, 2020, p. 18). O desamparo, por sua ambivalência, na sua condição de limitação, também, lança o sujeito ao espaço de redimensionamento do campo da experiência, numa espécie de reorientação, de resignificação das leis, das normas, dos afetos (o aprofundamento desse aspecto encontra-se na próxima seção).

Então, eu já escondi isso há muito tempo porque eu tinha medo de vocês passarem a não gostar mais de mim, mudarem comigo, me deixarem de lado por causa disso, mas sempre teve aqui. E a senhora, eu sei que já notou muita coisa, sim! Porque eu sempre joguei bola, sempre tive um jeito meio assim [abre os braços numa

expressão “armada”]. Ela só não queria enxergar, né? (Júlia – Grifos meus).

Júlia, sentindo-se pressionada pela psicóloga de sua escola, “revela-se” à sua mãe e acentua: *eu tinha medo de vocês passarem a não gostar mais de mim*. O medo é um afeto limitante do indivíduo, ao mesmo tempo é indissociável para sua compreensão, isto porque é fundamento para os processos de reconhecimento (Safatle, 2020). *A série que mais me marcou foi quando o menino me bateu na escola, foi aí que entendi que os meninos me viam diferente das outras meninas, disse-me Sofia. Calculando suas possibilidades de ação, Sofia notou, com a hostilização de seu corpo, o silenciamento de si incontornável – interditando o processo de reconhecimento. Certamente que a própria necessidade de reiteração das normas é indício que os indivíduos não se resignam totalmente a elas.*

2.3 ENCENANDO LIBERDADES NO CURRÍCULO

[...] na ânsia de contemplar a mesmice da normatividade, terminamos por negligenciar a compreensão de como a inserção e permanência de sujeitos visibilizados na escola/sociedade, nos últimos anos, têm reverberações nas políticas de reconhecimento nos espaços escolares. O que quero dizer é que há possibilidade de visibilizar sujeitos LGBT através da ótica da agência, que “não é assim um ‘atributo’ dos sujeitos, mas sim uma característica performativa de significado político. Quando o sujeito se torna resistência ele se constitui agência” (Femenías, 2009, p. 24), ao invés de somar às bibliotecas estudos que sinalizam a repetição da “gramática do sofrimento” (Ranniery, 2017) (Torres, 2018, p. 17).

A lógica da “gramática do sofrimento” (Ranniery, 2016), sob certa perspectiva, isola cada vez mais o Outro, interpretando-o – em vias acadêmicas do currículo – sob o caráter da violência, do silêncio, da exclusão. E, curiosamente, esse mesmo caminho da denúncia que tende a ser percorrido num ciclo de reiteração, torna-se, de forma análoga, um marco de violência, de silêncio, de exclusão, pois, aos Outros nega-se o direito do reconhecimento que escapa à condição da normatividade. Portanto, tomo como exercício primeiro a leitura das experiências escolares das jovens lésbicas como dinâmicas, onde a escola tenta fundir a normatividade às suas subjetividades, e, desse modo, como elas negociam, produzem condições de liberdade.

[...] *depois que eu me assumi teve outra menina que disse “não, eu tenho curiosidade de ficar com outra menina e eu quero”, aí eu “eitaaa!”. Pronto, depois disso foi um B.O. na escola. Fora eu, tinha mais outras pessoas de séries abaixo se assumindo. Tinha uma menina do nono ano, e eu “gente, mais casal”, meninas de treze anos e tal (Rebeca).*

Antes o desamparo mencionado enquanto afeto limitante do indivíduo, ele aparece agora “um gesto de forte potencial liberador: a afirmação da contingência” (Safatle, 2020, p. 18). *A gente se beijava, porque a secretária mal sai da sala por causa do ar-condicionado. Aí quando vinha, a gente ficava nesse corredor aqui [...] aí quando vinha, a gente cutucava ou gritava: “oh, tá vindo aí!”. Aí ficava de boa,* disse Maria. Tornar pública a manifestação do afeto, nestas circunstâncias, é uma demonstração de insatisfação, revolta, contra uma liberdade negada. Sob certa perspectiva, essa insatisfação, revolta, acabam por ser práticas contra-hegemônicas, de demarcação territorial, em prol de uma emergente “liberdade”, que tende a desmantelar a estreiteza do marco heterossexual, à medida que tentam assegurar uma certa despatologização de sua lesbianidade. Com efeito, a escola torna-se o lugar de expressar a si: entre encontros e experiência de afeto com suas parceiras, bem como a identificação de outras através da expressão do afeto em público – que se apresenta como possibilidade de liberdade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, em alguns tantos momentos ainda que essas estudantes lésbicas fossem percebidas e tratadas como abjetas, suas existências revelaram as fissuras da estrutura discursiva cisheteronormativa, aproveitando-se, desse modo, das ambivalências dos afetos à medida que reiteram o neoliberalismo enquanto racionalidade performática. As experiências narradas por Bruna, Júlia, Maria, Rebeca e Sofia nos revelam a escola como espaço-tempo de “práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas” (Macedo, 2006, p. 289).

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

_____. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. Edições 70, 2010.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade e Cultura**, n. 39, p. 7 – 23, 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 285 – 296, 2006.

RANNIERY, Thiago. O impossível, o improvável, o impróprio: Apontamentos para pensar transjuventudes, cultura e educação. In: A. P. Uziel & F. Guilhaon. (Orgs.). **Transdiversidades**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2016.

_____. Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir trajetórias escolares de “meninos gays”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 51, 2017.

PRECIADO, Paul. Quem defende a criança *queer*? **Jangada**, n. 1, 2013.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2020.

TORRES, Thais. “**Em papel carbono e barbante: currículo, normatividade e agência a partir de experiências escolares de jovens lésbicas**”. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.