



## Por uma educação rizomática: Sobre as potências *queer*, a política menor e as multiplicidades

Rodrigo Borba<sup>1</sup>  
Fátima Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste texto, apresentamos algumas provocações teóricas para se repensar o campo da Educação – tradicionalmente forjado sobre abstrações estruturantes como “disciplina”, “aprendizagem” e “cognição” – a partir das potências *queer*, focalizando a instabilidade de significados, os desafios a sentidos naturalizados e às relações de poder. Com isso, defendemos uma educação rizomática que invista na desaprendizagem, na política menor e nas multiplicidades como vetores de ressignificação da vida social e lugares para gestação de sentidos e práticas educativas inauditos. A aposta na educação rizoma e na performatividade das identidades nos leva a considerar que educar rizomaticamente implica a tessitura de políticas do sensível, i.e. atitudes éticas que forjem reconhecimento para outras estéticas existenciais, outros modos de existências. A educação rizoma, nesse sentido, se apresentaria como um *milieu* no qual poderíamos vislumbrar o que podemos nos tornar, desafiando, com isso, a replicação daquilo que já somos.

**Palavras-chave:** Educação; potências *queer*; rizoma; política menor; multiplicidades

**Abstract:** In this paper, we advance some theoretical provocations to rethink the educational field – traditionally forged on some structuring abstractions such as “discipline”, “learning”, and “cognition” – through the lenses of queer potentialities. This implies a focus on the instability of signs, on the challenges to naturalized meanings and to power relations. Based on these premises, we argue for rhizomatic education which foregrounds the dynamics of unlearning, the minority politics and the multiplicities as vectors to re-signify social life and places for the emergence of new meanings and educational practices. The belief in the rhizomatic education and in identity performativity leads us to consider the fact that to educate rhizomatically implies the construction of politics of sensitivity, i.e. ethical attitudes that forge recognition of other aesthetics of being. Rhizomatic education would, in this sense, present itself as a milieu where we may glimpse at what we may become and challenge the replication of what we already are.

**Key-words:** Education; queer potentialities; rhizome; minority politics; multiplicities

**Resumén:** En este trabajo, presentamos algunas provocaciones teóricas para repensar el campo de la Educación – tradicionalmente forjada en abstracciones estructurales como “disciplina”, “aprendizaje” y “cognición” – desde los poderes *queer*, centrándose en la inestabilidad de los significados, en los desafíos a los sentidos naturalizados y las relaciones de poder. Por lo tanto, abogamos por una educación rizomática que invierte en la desaprendizaje, en las pequeñas políticas y en las multiplicidades como vectores de replanteamiento de la vida social y lugares para gestación de nuevos sentidos y prácticas educativas. El enfoque en la educación rizoma y en la performatividad de las identidades nos lleva a considerar que la educación rizoma implica en la construcción de políticas de lo sensible, es decir, las actitudes éticas que forjan el reconocimiento a otros existenciais estéticos, otros modos de existencia. La educación rizoma, en este sentido, aparecería como un medio donde podíamos vislumbrar lo que podemos llegar a ser, un reto, por lo tanto, a la réplica de lo que ya somos.

**Palavras clave:** Educación; potenciales *queer*; rizoma; políticas pequeñas; multiplicidades

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. E-mail: [rodrigoborba@letras.ufrj.br](mailto:rodrigoborba@letras.ufrj.br)

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Curso de Medicina/Macaé. E-mail: [fatimalima4@gmail.com](mailto:fatimalima4@gmail.com)

## Apresentação

A Educação, tomada como campo de discursos e práticas com efeitos materiais sobre os corpos dos indivíduos e suas subjetividades, tem sido, não obstante, forjada sobre abstrações universalizantes – dispositivos de controle<sup>3</sup>, em termos foucaultianos – como “disciplina” (tanto áreas de saber como docilidade comportamental), “aprendizagem” (ir da ignorância para o conhecimento) e “cognição” (a soma de noções bastante fugidias como percepção, atenção, pensamento, linguagem, raciocínio etc.). Esses três vetores do que entendemos por “ensinar” movimentam processos de valorização e exclusão, produtores de fronteiras bem delimitadas entre o que/quem/como é legítimo e apropriado para se apresentar na escola – lugar privilegiado, mas não único, da educação: certo e errado, conhecimento científico e popular/folclórico, o bom e o mau aluno, o inteligente e o “burro”, o bem-comportado e o rebelde. Nesses processos, o sistema sexo/gênero (RUBIN, 1975) e as diferentes possibilidades de performatividades de gênero (BUTLER, 2002; 2003), principalmente aquelas que se constituem na reiteração e oposição à matriz heterossexual, se encontram em diferentes situações que promovem estigmatizações e exclusões. Tais dinâmicas de hierarquização visibilizam o fato de que tanto os espaços institucionais da educação – principalmente as escolas e as universidades – quanto os espaços de convivência e aprendizado constante na relação com as alteridades não conseguem dar conta de “transver” olhares, discursos e práticas não-normativos e abarcar a multiplicidade de modos de existências. Nessa dinâmica, certos assujeitamentos são produzidos na manutenção da matriz heterossexual e constroem as possibilidades de agenciamentos daqueles e daquelas que se encontram, por assim dizer, à sombra da educação, i.e. homossexuais, travestis, pessoas transexuais, lésbicas masculinizadas, as bichas fechativas etc.

Nesse cenário, nosso desafio neste texto é salientar as potências queer ao trazer para o debate sua relação com a “Educação” nos seus diferentes agenciamentos, sejam eles os processos tidos como “formais”, “instituídos” quanto os diferentes processos micropolíticos. Como salienta Rolnik “(...) nenhuma existência se limita a uma ou outra [...] estratégia. Cada um de nós passamos pelas variadas micropolíticas e, em cada uma delas, muda nossa maneira de pensar, sentir, perceber, agir – muda tudo. Além disso, cada momento de nossas vidas é feito simultaneamente, de várias micropolíticas” (2011, p.55). Ofertamos uma aposta na “educação rizoma” e, conseqüentemente, na política menor e nas multiplicidades como possibilidades discursivas e práticas que trazem, antes de tudo, as “potências *queer*” para o centro dos debates que envolvem os sujeitos, seus corpos, gêneros e sexualidades nos âmbitos educacionais. Aqui tecemos algumas provocações teóricas para repensar a educação pelas ramificações do rizoma – aquilo que vaza os processos normativos e que operam sempre nas “franjas” do instituído –, da desaprendizagem e das políticas do sensível. Não se trata, contudo, de substituir um conjunto de abstrações estruturadoras por outro, mas sim de apostar naquilo que encontramos na dobra da educação e seus processos formais, aquilo que a amedronta,

3 O conceito de “dispositivo” apresentado por Foucault (2002) oferece uma ferramenta conceitual e prática importante para pensarmos os processos de controle na biopolítica contemporânea. Para o autor, os dispositivos podem se apresentar através de três possibilidades: a) aparecem de forma heterogênea, dialógica e não hierárquica, b) apresentam-se enquanto um conjunto que engloba discursos, instituições, regulamentos, organizações arquitetônicas, leis, enunciados científicos, entre outros e c) emergem “como um tipo de formação (...) que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder uma urgência” (FOUCAULT, 2002, p. 244).

que a desestabiliza e lhe mostra seus limites. Propor vazar as práticas educativas naturalizadas, a desaprendizagem e a sensibilidade como âmbitos centrais para a educação implica refletir sobre esse campo – em grande medida, baseado na normalização do conhecimento e daqueles/as que aprendem a conhecer, garantindo, assim, a reprodução social – com vistas a vislumbrar, como desejava Foucault (1993), o que podemos nos tornar, desafiando, com isso, a replicação daquilo que já somos.

Assim, o título deste artigo – *Por uma educação rizomática: sobre as potências queer, a política menor e as multiplicidades* – não implica um contraponto aos processos de educação formal e aos discursos e práticas instituídos, mas sim sua dobra, seu excesso e seus deslizamentos. Quando falamos em dobra, trazemos a imagem da fita de *Möebius* como dispositivo para pensar o entrelaçamento enviesado entre educação, política e diferença. A possibilidade da fita de *Moebius* foi criada por August Ferdinand Möebius em 1858 quando estudava a teoria geométrica dos poliedros. Aparece na obra do artista gráfico holandês Escher, do pintor suíço Max Bill e, com intensidade, nas propostas artísticas da brasileira Lygia Clark. A figura é extremamente complexa em sua simplicidade: antes de colar as extremidades de uma fita, dá-se meia volta em uma delas. A potência dessa imagem é que ela não tem um fora versus um dentro, um início ou um fim. Ao deslizarmos os dedos sobre a fita transitamos pelas superfícies interna e externa sem poder determinar quando uma termina e outra começa.

Quando cortamos uma fita comum temos imediatamente outra igual, mimética, numa representação finita de uma reprodução quase idêntica, a produção de um outro mesmo. Não é difícil de entrever aí que a Educação, assim como a conhecemos, poderia ser considerada como um reflexo dessa imagem: para garantir a reprodução de um tipo (heteronormativo) de cultura, produzem-se indivíduos cujas singularidades são obliteradas nas dinâmicas de homogeneização que instituem o que/como é legítimo ensinar e quem é autorizada/o a adentrar as salas de aula. Tais dinâmicas, como vem sendo observado por teóricos e teóricas queer (LOURO, 2001; MOITA LOPES, 2008; MISKOLCI, 2012), são fortemente guiadas pela matriz heterossexual: as bichas fechativas, as pessoas trans, as travestis, as lésbicas caminhoneiras e tantos e tantas outras que fraturam a reprodução de uma mesmidade cultural são obliteradas (simbólica e materialmente) por práticas educativas que não as contemplam e/ou as desumanizam, por vezes as patologizando.<sup>4</sup>

Entretanto, quando cortamos a fita de *Möebius*, de diferentes formas, temos um processo no qual continuidade e descontinuidade simultaneamente revelam a capacidade de infinitude na finitude da fita. As fitas não se descolam e se reproduzem sempre de forma diferente. Nesse desconcerto topográfico, a fita suspende a replicação do mesmo e, com isso, apresenta outra possibilidade de tomar as superfícies e a produção de sentidos indo de encontro às contradições, aos paradoxos e aos dualismos que perfazem o pensamento e as práticas sociais, forjadas sobre oposições binárias como natureza versus cultura, humano versus inumano, feminino versus masculino, heterossexualidade versus homossexualidade, entre tantos outros. Assim como os vazamentos provocados pela fita de *Möebius*, a proposta deste texto é forjar uma dobra sobre a qual possamos pensar o tema da educação,

4 A excelente autoetnografia de Cornejo (2012), na qual o autor relata suas experiências escolares e a “guerra declarada contra o menino afeminado” que sua presença movimentou, ilustra bem este ponto.

da política e da diferença, engravidando esses três domínios e deslizando dos universalismos homogeneizantes e das abstrações para as particularidades e concretude das multiplicidades e suas relações contingentes com a héteronorma.

Como dobra para a discussão da educação trazemos a educação rizoma; para a política, a aposta na desaprendizagem como a potência da política menor; para a diferença, as multiplicidades como *milieu* no qual sensibilidades com relação à interdependência inexorável entre o eu e o outro/a podem ser gestadas. Nesse cenário, salientamos que é impossível pensar os três temas que perpassam nossa argumentação (i.e. educação, política e diferença) como inseparáveis. Esses domínios de discursos e práticas são como platôs<sup>5</sup> que, localizados nas dobras da fita de *Möebius*, se articulam e rearticulam o tempo todo, num constante movimento, um constante devir.

### **O esgotamento da/na/com a educação e as potências queer**

Peter Pál Pelbart (2013), analisando várias questões da contemporaneidade, aponta que atualmente vivemos um certo “esgotamento”: estamos enfasiados/as de quase tudo. Essa ideia de esgotamento ou um cansaço, por vezes, paira sobre educadores/as, pesquisadores/as e diferentes militantes no campo do que podemos chamar de “gênero e sexualidade” ou no que se convencionou chamar de “diversidade sexual” e que tem na “escola” um dos espaços privilegiados para cursos de formação. Tivemos, durante o governo Lula, um investimento interessante e significativo no programa “Brasil sem Homofobia”. Em diversos lugares se produziram diferentes dispositivos na formação de professores/as no tema das identidades de gênero e da diversidade nos espaços de formação educacional: nas universidades, avançamos através da introdução de disciplinas no campo dos estudos de gênero e sexualidades bem como o aumento considerável de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação, principalmente na área das Ciências Humanas e Sociais; no campo da macropolítica, algumas conquistas produziram e produzem impactos sobre as vidas das pessoas com o acesso (ainda tímido) aos direitos sociais; no campo da “diversidade sexual”, também é possível assinalar o reconhecimento das identidades de gênero e o alargamento das fronteiras definidas a partir da heteronormatividade; nos espaços midiáticos, não há dúvida, as redes sociais se transformaram, cada vez mais, em espaços potentes do cyberativismo. Contudo, porque reconhecemos tudo isso e nos sentimos, ainda assim, tão cansados/as, com a sensação, muitas vezes, de que diante de tanto investimento no que se refere à diversidade sexual, ainda encontramos muitos entraves tanto nas instituições formais de Educação quanto na vida cotidiana e nossas relações com as alteridades?

É nosso esgotamento como professor/a, pesquisador/a e militantes, que subjazem as provocações tecidas neste texto. Algumas questões animam as reflexões aqui levantadas: 1) porque tanto se diz em nome da igualdade e da diversidade e temos, cada vez mais, o recrudescimento de intolerâncias

5 Platô é um dos conceitos-ferramentas-intercessores trabalhados por Gilles Deleuze e Félix Guattari, inclusive fazendo parte do título da coleção escrita pelos autores chamada “Mil Platôs”. Nos dizem os autores “(...) um platô está sempre no meio, nem início, nem fim. Um rizoma é feito de platôs. (...) Chamamos platô toda multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma. (...) Cada platô pode ser lido em qualquer posição e posto em relação com qualquer outro (...)” (Deleuze e Guattari, 1995a, p.33).

e o não reconhecimento das diferenças? 2) O que, nestas décadas de luta, se produziu na perspectiva de tomar o outro e a vida como elementos fundamentais na política? 3) O que a ideia de diversidade, tão intensamente propalada – tanto em âmbitos acadêmicos quanto em contextos sociais de ativismo e políticas públicas – visibiliza (torna visível) e dizibiliza (produz formas de dizer) após décadas de sua inclusão em agendas que visam a diminuir as assimetrias de gênero, étnico\raciais, de “classe”, “de acesso a bens materiais e culturais”?, Enfim 4) como se tem produzido normalizações de certas performatividades e forjado um “modo de vida legítimo” (ascético e asséptico) do respeitável gay masculino, da bela lésbica feminina e de pessoas transexuais que conseguem apagar, o máximo possível, qualquer traço de um suposto sexo biológico, desumanizando aqueles/as que não se enquadram nessa matriz: gays categorizados ou autodeclarados “pintosas”, as ditas lésbicas masculinizadas, as caminhoneiras, os/as soropositivos, xs intersexos, os hétero passivos e tantos outros/as inclassificáveis que habitam as franjas da matriz da inteligibilidade de gênero – as zonas de abjeções?

Estas questões se constituem, muito mais, como disparadoras de reflexões; não pretendemos necessariamente procurar respostas para cada uma delas, mas, a partir delas, provocar abalos no bem comportado campo da educação. Também não habitam a zona, quase sempre tautológica, do “porquê”: por que as pessoas, os sujeitos são ou se tornam gays, lésbicas, travestis, bissexuais, ou qualquer outra expressão que fuja dos modelos estabelecidos, enredando-se em uma área de inclassificação que a taxonomia tenta, a todo instante, conferir um nome, uma identidade. Nossas indagações residem o campo aberto de possibilidades do “como”; a pergunta principal no que tange às performatividades das identidades é: como as construções de gênero (processos performativos plurais, flexíveis, autodeclarados) foram e são tomadas como “perigosas”, “anormais”, “pecaminosas”, “impróprias”, “ilegítimas” e ainda “patológicas” – haja vista a permanência dos modos de vida transexuais na quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Saúde Mental sob a égide da classificação de “Disforia de Gênero” (LIMA, 2014; BORBA, 2014b) – nos diferentes processos educacionais?

É sempre bom lembrar que onde opera o esgotamento se faz presente uma força de reação, de resistência. Diríamos que no esgotamento está a potência micro e multitudinária de resignificar a vida e os seus sentidos. Para Pelbart (2013)

A urgência da tarefa deve-se à pusilanimidade crescente em que convivem um alargamento indefinido dos modos de rebaixamento e monitoramento biopolítico da vida e uma imensa dificuldade em extrair deste contexto a variabilidade das perspectivas, dos modos de existência e de resistência que ele poderia suscitar. Há um estrangulamento biopolítico que pede brechas por minúsculas que sejam, para reativar nossa imaginação política, teórica, afetiva, corporal, existencial (PELBART, 2013, p.13).

Nesse sentido, as ideias defendidas neste texto se apresentam como um convite a pensar as potências e as rupturas de uma educação não normalizadora, aberta ao inesperado e ao inusitado, produtora de significados inauditos e sempre prestes a minar jogos de linguagem (WITTGENSTEIN, 1959/2000) sedimentados (como as dicotomias homo/hetero, branco/negro, rico/pobre, bom/ruim, homem/mulher, certo/errado, inteligente/ignorante etc) que guiam nossa vida social e são dados

por naturais e inevitáveis em nossas salas de aula.

Talvez tenha sido um esgotamento com o caráter normalizador/disciplinador da educação a principal força motriz para que este campo tenha servido como uma das primeiras vias de entrada das Teorias Queer<sup>6</sup> em solo brasileiro. Em seu importante artigo *Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação*, Guacira Lopes Louro (2001) incita a aproximação da pedagogia e da epistemologia queer. A autora pergunta: “como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode se articular com a Educação, tradicionalmente um espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não-propositiva pode ‘falar’ a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, de objetivos e de planos de ação? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação?” (p.550). Se valendo das potencialidades do queer para pensar a fluidez e as multiplicidades constituintes das identidades sexuais e de gênero e redesenhar o que entendemos por cultura, conhecimento e poder, Louro defende que uma educação a partir dessa visada não se restringiria a simplesmente incluir temas “queer” no currículo e seria, muito menos, uma pedagogia voltada sobre/para os indivíduos que se reconhecem nessa posição-de-sujeito.

Uma educação queer, para esta autora, apostaria na desconstrução<sup>7</sup> dos processos históricos, culturais e políticos pelos quais alguns sujeitos se tornam normais e outros abjetos, inferiores, inumanos; isso se daria na aposta em ações educativas que sublinhem “a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (ibid., p. 550), salientando as relações de poder imbricadas nesse processo de hierarquização. Nesse contexto, “a diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito” (id. ibid.). Trazer a diferença para o centro das práticas pedagógicas faria com que se mostrasse o que há de estranho/abjeto naquilo considerado normal e o que há de normal naquilo considerado abjeto/estranho, desnaturalizando, assim, conceitos caros para a educação como o binômio normal/anormal.

Mais recentemente, o sociólogo Richard Miskolci (2012), no livro *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*, desenvolve a proposta ofertada por Louro onze anos antes. Com base em uma

6 Utilizamos o plural (Teorias Queer) para salientar, seguindo Donald E. Hall (2003) que “não há uma ‘teoria queer’ no singular, apenas muitas vozes diferentes e por vezes sobrepostas, por vezes perspectivas divergentes que podem ser chamadas de ‘teorias queer.’” (HALL, 2003:5). Isso se dá, pois, como será discutido mais adiante, “o conceito *queer* enfatiza o que é disruptivo, fraturado, tático e contingente” (ibid.) e, dessa forma, não há teorização queer que seja simples e monolítica.

7 Embora, atualmente, se fale muito em “desconstrução”, ainda pairam incertezas sobre o conceito e seu uso. Desconstruir não é simplesmente destruir um conceito/prática/ideia sem preocupação em repô-lo. Muito pelo contrário. A estratégia investe na crítica da história que sedimenta uma semântica e pragmática específicas para certos signos. Em sua crítica a sistemas binários que estruturam o conhecimento e a língua (homem/mulher; dentro/fora; branco/negro; heterossexual/homossexual), Derrida afirma que a organização em pares privilegia o primeiro termo do par, subalternizando o segundo. No entanto, o filósofo defende que os termos do par estão em relação de complementaridade, ou seja, o primeiro não se sustenta sem o segundo, que, por sua vez, define os limites do primeiro. Tendo isso em perspectiva, Derrida propõe que os binários sustentadores da filosofia ocidental passassem por um processo de desconstrução que “não consiste em ir de um conceito ao outro, mas em reverter e deslocar a ordem conceitual assim como a ordem não conceitual com a qual [o binarismo] é articulado” (DERRIDA, 1977:21).

crítica ferrenha sobre a noção de diversidade, que ainda guia grande parte da militância LGBT, o autor defende a centralidade de um investimento na diferença e seus potenciais para o campo da educação. Entendendo o queer em suas múltiplas afetividades disciplinares, como uma analítica da normalização (MISKOLCI, 2009) que critica os processos de legislação não-voluntária da identidade (BUTLER, 2004), Miskolci argumenta que

A demanda *queer* é a do reconhecimento sem assimilação, é o desejo que resiste às imposições dominantes. A resistência à norma pode ser encarada como um sinal de desvio, de anormalidade, de estranheza, mas também como a própria base com a qual a escola pode trabalhar. Ao invés de punir, vigiar ou controlar aqueles e aquelas que rompem as normas que buscam enquadrá-los, o educador e a educadora podem se inspirar nessas expressões de dissidência para o próprio educar (2012, p. 63).

Nesse sentido, o autor sugere que “ao invés de ensinar e reproduzir a experiência da abjeção, o processo de aprendizado pode ser de ressignificação do estranho, do anormal como veículo de mudança social” (id. *ibid.*). O foco no estranho, no abjeto tem, para Miskolci, um caráter ético e, portanto, político “de abertura para o futuro” (id. *ibid.*). Apesar disso, mesmo as ações tidas como progressistas no campo da educação (como, por exemplo, cursos de formação de professores/as com foco na “diversidade sexual na escola”) têm tomado a identidade como ponto de partida e, com isso, investido em práticas educativas que visam à construção de igualdade, salientando que somos todos/as iguais (COLLING, 2013).

Contudo, o foco na identidade e na igualdade não faz mais que replicar a lei aparentemente democrática instituída na fazenda de *A Revolução dos Bichos* de George Orwell: “os animais são todos iguais, porém uns são mais iguais que outros”. A potência queer se encontra mesmo na instabilidade tradutória do termo inglês, que impossibilita a replicação de identidades e salienta, ao contrário, que “todos/as somos diferentes, uns/umas tão diferentes quanto os/as outros/as” e, a partir desse reconhecimento, afetividades políticas e novas sensibilidades estéticas e éticas podem emergir. Com efeito, a palavra inglesa que propulsiona mobilizações acadêmicas e políticas contra a normalização, pode ser traduzida em português por “tornar estranho”, “transgredir”, “perturbar”, “deslegitimar”, “derrubar”, “minar” ou, até, para os/as mais fervorosos/as, “achincalhar”<sup>8</sup>. Independentemente da tradução escolhida, uma coisa é certa: o objeto (direto) para cada um desses verbos deve ser “conhecimentos e instituições heteronormativos e as subjetividades e sociabilidades que são (in)formadas por eles e que os (in)formam” (SULLIVAN, 2003:iv).

Com o queer, identidade e igualdade se esvaem de sentido e abrem caminhos para que salientemos o que há de diferente no normal e de normal no diferente, potencializando, assim, a desontologização disso que entendemos por identidade. Dentre as várias acepções para o verbete “identidade” no

8 O termo queer tem uma trajetória semântica bastante complexa que vai desde um insulto homofóbico a um termo guarda-chuva referente ao grupo de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (uma forma mais econômica e sintética de aglomeração das múltiplas performances identitárias) a um experimento linguístico que pretende que o significante queer não tenha um significado único e estável no mundo extralinguístico, englobando, assim, um complexo de práticas sexuais e seus praticantes que desestabilizam pressuposições heteronormativas de discursos hegemônicos. Para discussões mais detalhadas sobre essa trajetória, ver Barrett (2002), Baker (2008), Pelúcio (2014) e Pereira (2014).

Novo Aurélio, encontramos “1. Qualidade de idêntico [...], 5. Relação de igualdade válida para todos os valores das variáveis envolvidas” (2010:738). Essa categoria-ferramenta utilizada para pensarmos nossas relações conosco mesmos/as e com uma coletividade tem sido central nos estudos sobre gêneros e sexualidades: falamos de/sobre/com pessoas transexuais, gays, lésbicas, homens, mulheres, travestis, etc. como se, no detalhe, todos/as compartilhassem de traços semelhantes que os/as associam uns/umas aos/às outros/as. Mesmo após o advento das teorias queer, que tentam minar categorias identitárias ao mostrar suas contingências, ações educativas para aqueles e aquelas que de algum modo estão fora do cânone construído para o humano (como, por exemplo, o famigerado kit gay proibido pelo governo federal) partem da identidade como propulsor de sua ligação social, como catalizador de suas semelhanças e como solo para ação política.

Entretanto, como pontua Borba (no prelo), a aposta queer é no dismantelamento desse modelo expressivo da identidade no qual se acredita que tudo que um sujeito faz (sua moral, sua ética, sua estética, seus gostos, seus desejos, suas ambições, seus modos de falar, de olhar, de andar, de sonhar, de amar...) é expressão de um “eu” autônomo, de uma essência que *a priori* molda o sujeito e suas ações e serve de centro organizador de sua subjetividade – *cogito ergo sum!* Aqui, a identidade é o reflexo dessa essência que, em primeira instância, é teleologicamente moldada pela biologia: sexo gera gênero que gera desejos, preferências e ações. Tal modelo, organizador de instituições escolares como ilustra Cornejo (2012), é problemático, pois oblitera experiências identitárias que o fraturam, limitando o escopo do que é considerado humano.

Com a problematização desse modelo, o queer entende a identidade como emergente de nossas práticas diárias, de nossas relações hodiernas – *facio ergo sum!* O queer, assim, quer esgotar a identidade e trazer nosso foco para a cotidianidade, para a micropolítica das relações entre o eu e o outro, o que possibilita vermos como isso que chamamos de identidade é (re)negociado a cada momento e de novo no aqui e agora de nossas ações diárias. Como discutiremos no que segue, aproximar o queer da educação é investir rizomaticamente nas dobras, produzidas cotidianamente em nossas salas de aula, da desaprendizagem, de outros possíveis agenciamentos, das relações de poder entre quem ensina e quem aprende, dos desconcertos classificatórios, das vertigens de significados que atualmente são obliteradas em favor das abstrações estruturadoras da educação que mencionamos na apresentação deste artigo.

### **A Educação-Rizoma, a política menor e as multiplicidades**

Quando pensamos em Educação somos remetidos/as, do ponto de vista da produção dos conhecimentos científicos, para um campo amplo, plural e altamente recortado e disputado por diferentes tradições teórico-metodológicas. Estamos acostumadas/os a pensar a “educação” como um domínio no qual impera o aprendizado e que o “aprender” remete à ideia de alguém que “sabe” e “ensina” e um “outro” que não sabe e se torna, assim, um sujeito passível nos processos de ser e estar no e em mundos, eclipsando, assim, sua agência e singularidades. Seja no campo dito como formal ou no informal (apesar de não subscrevermos a esta subdivisão), a centralidade do “ensinar” sempre foi uma característica fundamental da Educação tanto nas suas instituições (escolas,

universidades) quanto nos diferentes processos sociais e culturais que, nos nossos contextos, sempre insistiram em práticas de “objetificações” tanto de disciplinas quanto dos sujeitos.

Nesse sentido, “ensinar” é mais do que “transmitir conhecimento”; é uma prática na qual determinados assujeitamentos são engendrados com o “nobre” objetivo da reprodução cultural e manutenção da ordem social. “Ensinar” seria, assim, produzir sujeitos segundo certos moldes culturais reconhecidos como legítimos; “ensinar” implica, destarte, inculcar certos signos culturalmente sedimentados sobre os corpos e subjetividades das/os estudantes em detrimento de outros: ensinar = “ensinar”. É a partir dessa perspectiva que Deleuze e Guattari (1995b), no texto *20 de Novembro de 1923 - Postulados da Linguística no Mil Platôs Volume 2*, chamam para discussão a força das ensinações quando nos colocam que “a professora não se questiona quando interroga um aluno, assim como não se questiona quando ensina uma regra de gramática ou de cálculo. Ela “ensina”, dá ordens, comanda (...)” (p.11). Os pais também “ensinam” os filhos, os adultos “ensinam” os mais “novos”. Ensinar – marcar alguém, deixar marcas sobre o outro. Recuperando a imagem da fita que discutimos antes, “ensinar” seria o corte que (re)produz uma fita idêntica a outra anterior, sem dobras, enviesamentos, mudanças de rumos...

Gostaríamos de, sobre isso, levantar algumas considerações: a) sem dúvida, a ensinação é uma relação de poder e, como toda e qualquer relação de poder, traz no seu próprio âmbito resistências, linhas de fuga; b) sendo uma relação de saber/poder produz, funda, forja, cria subjetividades e c) produzindo espaços de subjetividades e modos de subjetivação, produz agenciamentos coletivos de enunciação no qual os sujeitos historicamente constituídos não deixam de se reinventar sempre no imprevisível. Dessa forma, além das resistências que se produzem nos processos disciplinatórios, normativos – nas normas sempre é possível produzir vazamentos, linhas de fugas – outras formas de produção de “educação” estão presentes nos planos de consistência e nos territórios existenciais (família, escola, bairro, rua, etc.): o conhecimento rizoma ou rizomático. Essa possibilidade oferta outros caminhos de perceber a produção e a experiência de viver o conhecimento.

O conceito-intercessor-ferramenta “rizoma” é trabalhado pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari ao longo das produções que fizeram juntos. Na obra *Mil Platôs volume 1* no texto *Introdução: Rizoma*, Deleuze e Guattari (1995a) nos apresentam a figura do rizoma (ou a máquina rizoma) como uma outra máquina presente nos planos de existência no qual atuam as máquinas formais, as leis, as normas, as regras, as ensinações. Quando os autores tomam a “educação arborescente” como espaço de crítica, a figura da “árvore” emerge como um dispositivo analítico potente. A árvore remete sempre a um conjunto composto por partes: raiz, caule, folhas, flores e frutos (quando houver); a árvore e suas raízes, por mais radiculares que forem, têm sempre uma raiz pivotante com um eixo determinado, sua forte unidade principal. Esse modelo perfaz os nossos pensamentos e práticas, alimentando uma lógica binária, reproduzível em si mesma, causal, linear, e que não compreende e abarca a multiplicidade dos diferentes modos de existências, entre estas as multiplicidades de corpos, gêneros e sexualidades. Essa lógica de conhecimento que tem na árvore sua expressão imagética perfaz até a contemporaneidade os principais sistemas de pensamento ocidental e, conseqüentemente, as práticas sociais nas quais “a lógica binária e

as relações biunívocas dominam ainda a psicanálise, o estruturalismo e, até a informática” (DELEUZE e GUATTARI, 1995a, p.13)”. Diríamos mais: domina os corpos, os sexos, os gêneros, as sexualidades, os desejos, os territórios existenciais (família, escola, trabalho, a rua) e os processos de subjetivações. As potências queer da instabilidade dos significados, do imbricamento entre o eu e o outro, das diferenças que paradoxal e simultaneamente nos separam e unem, de um significante multifacetado e fugidio não comparecem nessa educação arbórea que prima pela solidificação de certos sentidos e legitima somente determinados conhecimentos e indivíduos como adequados para se apresentar como sujeitos da aprendizagem. Mas onde podemos encontrar o queer na imagem botânica ofertada por Deleuze e Guattari? Obviamente, não no tronco da árvore, fixo, estável, imponente, mas em suas partes mais subterrâneas, moventes, múltiplas, fortes em sua delicadeza, imprevisivelmente ramificadas.

A aposta na política menor – que vem de baixo micropoliticamente – e na multiplicidade – que destrói binarismos estanques – acompanham as possibilidades de aposta em uma educação rizomática. Mais uma vez, recorreremos ao pensamento de Deleuze e Guattari para explorar os conceitos-intercessores de política (devires) menor e multiplicidade. Esses pensadores sempre tomaram como potência os movimentos que chamam devires menores/minoritários. Aqui menores e/ou minoritários não são entendidos no sentido “sociológico” de menos, mas na ideia de que a maioria supõe um estado de poder e de dominação, o padrão. Desse lugar, a aposta é na micropolítica dos afetos, no devir minoritário: “(...) não existe devir majoritário, a maioria não é nunca um devir. Só existe devir minoritário” nos dizem Deleuze e Guattari (1995b, p.52).

A aposta numa política menor é um deslocamento da ideia de uma única e grande revolução. A revolução na política menor é molecular, são as resistências que operam nos processos de sujeição, no tornar-se sujeito a partir de relações saber/poder. Aqui não podemos esquecer a insistência foucaultiana, dita tantas vezes, nas mais diferentes análises: “onde há poder, há resistência” (FOUCAULT, 1976/2003:91). A revolução não vem de fora, não é uma externalidade; ela acontece no âmbito dos dispositivos de captura e assujeitamento, como, por exemplo, a educação. A política menor toma os acontecimentos, o efêmero, o imprevisível, o devir-revolucionário, que atravessa os sujeitos, os corpos, os tecidos sociais, os modos e territórios existenciais. A política menor é capaz de produzir outras/novas relações com os corpos e as sexualidades, infinitamente plurais. Como diz o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2008, p. 226) “uma boa política é aquela que multiplica os possíveis” e os possíveis são multiplicidades.

Dessa forma, as multiplicidades também compõem a cartografia das diferenças. Não colocaríamos que a multiplicidade é uma oferta oposta à diversidade, mas que ela propõe ver e tomar as diferenças de outras perspectivas, em suas dobras imanentes e fugidias. Quando geralmente tomamos a ideia de diversidade fica claro que temos um modelo, um padrão, mas que não existe somente este modelo, mas muitos outros. Se pudéssemos fazer uma imagem da diversidade esta seria  $1+1+1+1=$  diverso. Deleuze e Guattari (1995) elaboram a ideia de multiplicidade expressa pela equação  $n-1$  no sentido de que “é preciso fazer o múltiplo, não acrescentando sempre uma dimensão superior, mas, ao contrário, da maneira simples, com força de sobriedade, no nível das dimensões de que

se dispõe, sempre  $n-1$ . Somente assim que o uno faz parte do múltiplo, estando sempre subtraído dele” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 14).

Nessa relação eu/outro não pode haver identidade, pois um (in)forma o outro em todos os níveis: em nossas ações diárias, o eu deixa de ser eu e se torna, em parte, outro, subtraindo-se; o outro deixa de ser outro e se torna, em parte, eu, subtraindo-se, por sua vez, o que se produz nessa dinâmica são semelhanças suficientes e temporárias – que possibilitam a ação conjunta – atravessadas por diferenças – que instigam a resistência (BORBA, 2014a; LIMA, 2014). Essas dinâmicas de imbricamento, contudo, são deixadas de lado na perspectiva da identidade, como observa Colling (2013). O foco nas multiplicidades nos provoca a suspender o uso da categoria “identidade” e mostra que ao passo que os dispositivos de controle da educação (disciplina, aprendizagem e cognição) tentam governar pela naturalização, essencialização e universalização de características compartilhadas (i.e. identidade), na micropolítica das relações de poder cotidianas, essa objetificação das experiências humanas encontra seus limites nas formas criativas, políticas menores, que indivíduos forjam para construir, na retórica butleriana, vidas vivíveis apesar dos regimes de verdade coercitivos e desumanizadores.

Nessa situação, ao contrário de operar por uma soma das partes, faz-se interessante pensar que a variável  $n$  (infinita) comporta uma multiplicidade da qual a todo e qualquer instante pode ser subtraída uma determinada singularidade que continua em conexão com o conjunto. No campo das performatividades e identidades de gêneros podemos tomar, na apreensão dessa oferta, qualquer performatividade que não corresponda ao contínuo sexo/gênero/identidade/desejo tomada como uma singularidade:  $O - 1$ . Quando alguém é classificado/a como gay, lésbica, transexual, travesti, essa informação sobressai e apaga tudo aquilo que as pessoas são além dessa classificação que, muitas vezes, se visibiliza enquanto um estigma.  $O - 1$  na perspectiva de Deleuze e Guattari faz parte de uma variável  $n$  infinita na qual as singularidades estão numa multiplicidade de conexões e possibilidades. Qualquer  $-1$  (singularidade) pode ser muitas coisas: mãe ou pai, filho ou filha, dançarinos/as, apreciadores de comidas, amantes de música, enfim, uma multiplicidade infinita e não apenas o “gay”, a lésbica”, “a pessoa transexual”, “a travesti”. Trabalhar as multiplicidades e as políticas menores criativamente é trazer para o campo da educação as singularidades dos sujeitos ( $-1$ ) e suas possibilidades ( $n$ ) existenciais. Dessa forma, pensamos que estas três apostas (i.e. rizoma, política menor e multiplicidades) têm força de movimentar processos de desaprendizagem nos quais possamos questionar as formas desumanizadoras que aprendemos historicamente a ser, trazendo as potências queer como uma possibilidade sempre presente nos processos educacionais nas escolas, universidades e na vida.

### **Outros devires na Educação**

Educar rizomaticamente privilegiando a política menor e as multiplicidades é uma aposta na valorização das sensibilidades para/com o outro na vida social e, mais importante ainda, na sensibilidade com relação à interdependência entre o eu e o outro; implica, assim, o investimento nas dobras da disciplina, da aprendizagem, da cognição e das identidades, apostando no que

tem sido considerado ilegítimo no campo. A ideia de sensibilidade que tomamos não é somente definida como emoção, mas como uma atitude ética que forje reconhecimento para outras estéticas existenciais, outros modos de existências.<sup>9</sup> Isso poderia ser gestado se, na escola, discursos sobre sexo, sobre tecnologias de normalização e hierarquização, apostassem e tomassem abordagens que problematizassem as essencializações do que chamamos de identidade, analisando a sexualidade como um regime político que administra corpos e impõe certas formas de vida como legítimas. Isso é facilmente visto, por exemplo, na grande maioria dos livros didáticos adotados em nossas escolas que são, ainda, repletos de representações de indivíduos brancos, de classe média, heterossexuais, falantes de variedade padrão do português etc.

“É preciso admitir que os corpos não são mais dóceis” (PRECIADO, 2011, p. 15); contudo, as instituições educacionais “formais” continuam reiterando a biopolítica contemporânea na qual o controle da população e a gestão da vida têm sido suas principais características. Por que a escola ainda não tomou as potências dos corpos, suas indocilidades? Por que ainda insiste em tentar docilizar os corpos e, com isso, controlar os corpos indesejáveis? A autoetnografia do Cornejo (2012) contribui na problematização dessas questões. Nesse sentido, com Preciado (2011), acreditamos que educar para sensibilizar de forma ética e reconhecer como humanas as estéticas das multiplicidades *queer* implica desidentificação (de si e do outro), identificações estratégicas (valorização de outros sujeitos de enunciação), problematização das tecnologias do corpo, desontologização do sujeito. Enfim, a educação rizoma com a qual sonhamos implica desaprender aquilo que aprendemos historicamente a ser para vislumbrar o que podemos nos tornar. A aposta seria fazer ver que as estéticas da normalidade são produtos históricos de projetos biopolíticos de regulação do corpo coletivo e individual e, com isso, provocar uma dobra nisso que conhecemos por educação, a enviesando micropoliticamente e rasgando fissuras em suas bem comportadas práticas. O rizoma potencializaria uma abertura do olhar e das sensibilidades a outras estéticas que desafiam e desnaturalizam hierarquias classificatórias e relações de poder, o que permitiria imaginar outras possibilidades de existir.

## Referências

BAKER, Paul. *Sexed Texts: Language, Gender and Sexuality*. Londres: Equinox, 2008.

BARRETT, Rusty. Is Queer Theory important for Sociolinguistic Theory?. In.: CAMPBELL-KIBLER, K; PODESVA, R. J.; ROBERTS, S; WONG, A. (eds.), *Language and Sexuality: Contesting Meaning in Theory and Practice*. Stanford, California: CSLI Publications, 2002, p.25-

<sup>9</sup> No campo da Linguística Aplicada, fortemente preocupado com questões de ensino e aprendizagem, tem se investido em pesquisas-ação com base no conceito de letramentos (*grosso modo*, interação com textos) queer (MOITA LOPES, 2006). Essas pesquisas indicam que trazer para sala de aula os mais variados textos nos quais dinâmicas de classificação e hierarquização identitária são movimentadas se configura em um lugar onde se pode estudar (e criticar) a produção de estéticas da normalidade de forma a ampliar o campo de apreensão estética de estudantes no que tange performances identitárias que escapam à héteronorma (ver, por exemplo, MOITA LOPES, 2006; 2008; FABRÍCIO, 2012; MOITA LOPES E FABRÍCIO, 2013; ROCHA, 2014).

43.

BORBA, Rodrigo. Posfácio. In.: LIMA, Fátima. *Corpos, gêneros, sexualidade: políticas de subjetivação – textos reunidos*. 2.ed. rev. atual. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014a.

\_\_\_\_\_. Sobre os obstáculos discursivos para a atenção integral e humanizada à saúde de pessoas transexuais. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, vol. 17, p. 66-97, 2014b.

\_\_\_\_\_. A linguagem importa? Performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, no prelo.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importam*. Buenos Aires. Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: C. Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.

COLLING, Leandro. A igualdade não faz o meu gênero – Em defesa das políticas das diferenças para o respeito à diversidade sexual e de gênero no Brasil. *Contemporânea*, vol. 3, n. 2, p. 405-427, 2013.

CORNEJO, Giancarlo. A Guerra declarada contra o menino afeminado. In: MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 69-78.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: Deleuze, G. e Guattari, F., *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

\_\_\_\_\_. 20 de Novembro de 1923 – Postulados da Linguística. In: Deleuze, G. e Guattari, F., *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

DERRIDA, Jaques. SignatureEventContext. In.: DERRIDA, Jaques. *Limited Inc*. Evanston: Northwestern U. P, 1977.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Trajectories of socialization in school *transcontexts*: discourse journeys on gender and sexuality. *Working Papers on Urban Languages and Literacies*. King's College, 2012. Disponível em <http://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/ldc/publications/workingpapers/Full-WP94-Fabricio-2012-Trajectories-of-socialization.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber* vol. I. Rio de Janeiro: Graal, 1976/2003.

\_\_\_\_\_. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, v. 1, n. 19, 1993, p. 203-223.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

HALL, Donald E. *Queer Theories*. Londres, Palgrave, 2003.

LIMA, Fátima. *Corpos, gêneros, sexualidade: políticas de subjetivação – textos reunidos*. 2.ed. rev. atual. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria *Queer*: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, vol. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Queering literacy teaching: analyzing gay-themed discourses in a fifth grade in Brazil. *Journal of Language, identity and education*, v. 5, n. 1, p. 31-50, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros e Sexualidades nas Práticas Discursivas Contemporâneas: Desafios em Tempos Queer. In: PÁDUA, Antônio, (org.). *Identidades de gênero e práticas discursivas*. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, p, 13-20. 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo; FABRÍCIO, Branca Falabella. Desestabilizações *queer* na sala de aula: táticas de guerrilha e a compreensão da natureza performativa dos gêneros e das sexualidades. In.: PINTO, Joana Plaza; FABRÍCIO, Branca Falabella (orgs.), *Exclusão social e microresistências: a centralidade das práticas discursivo-identitárias*. Goiânia:Cânone editorial, 2013, p. 283-301.

PELBART, Peter Pál. *O avesso do nihilismo – cartografias do esgotamento*. São Paulo: N-1 edições, 2013.

PELÚCIO, Larissa. Possible appropriations and necessary provocations for a teoria cu. In.: LEWIS, E.; BORBA, R.; FALABELLA, B.; PINTO, D. (eds.), *Queering Paradigms: South-North dialogs on queer epistemologies, embodiments and activism*. Oxford:Perter Lang, 2014, p. 31-51.

PEREIRA, Pedro Paulo. When theories travel: Queer theory and processes of translation. In.: LEWIS, E.; BORBA, R.; FALABELLA, B.; PINTO, D. (eds.), *Queering Paradigms: South-North dialogs on queer epistemologies, embodiments and activism*. Oxford:Perter Lang, 2014, p. 53-65.

PRECIADO, Beatriz. Multidões *queer*: notas para uma política dos ‘anormais’. *Revista de Estudos Feministas*, vol. 19, n. 1, p. 11-20, 2011.

ROCHA, Luciana Lins. Queer literacies in the Brazilian public school: performing action research. In.: LEWIS, E.; BORBA, R.; FALABELLA, B.; PINTO, D. (eds.), *Queering Paradigms: South-North dialogs on queer epistemologies, embodiments and activism*. Oxford:Perter Lang, 2014, p. 95-115.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental – transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the ‘political economy’ of sex. In: RAITER, R. (Ed.). *Toward anthropology of women*. Nova York: Monthly Review Press, 1975.

SULLIVAN, Nikki. *A critical introduction to Queer Theory*.Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Encontros*. São Paulo:Azougue, 2008.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. São Paulo:Nova Cultural, 2000 [1959].