

O DIFERENTE É CAPAZ DE *DESCONSERTAR*¹ E RECONSTRUIR: GÊNERO NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS ESCOLARES

Poliane Lacerda Fonseca Santa Face (*)

Heloisa Raimunda Herneck (**)

Frederico Assis Cardoso (***)

POSSIBILIDADES NAS REDES COTIDIANAS...

Vivemos em uma sociedade cujas relações de gênero produzem determinados tipos de marcações que existem antes mesmo do nascimento de cada um de nós. Essas marcas, ligadas às relações sociais e culturais, baseiam-se principalmente na oposição binária entre aspectos das esferas do feminino e do masculino. Nos cotidianos, somos capazes de perceber essas marcações nos corpos e nos comportamentos dos sujeitos, assim como em suas (re-) produções, garantidas tanto por meio de agências quanto por meio de microrrelações sociais continuamente estabelecidas.

De maneira geral, talvez seja possível afirmar que a sociedade difunde atitudes, conceitos e ideias em diferentes níveis de consumo, sendo a grande mídia um importante propagador, que tenta ajustar, moldar, aos poucos, cada um de nós. Segundo Anyon (1990, p. 14), as meninas recebem e acreditam nas mensagens, passando a transmiti-las ao longo da vida, por exemplo: “submissão aos homens, passividade sexual, desejo de cuidar de crianças e dos maridos e relutância em competir com homens fora de situações domésticas”.

¹ A grafia da palavra com a letra S é um neologismo proposital, já que inexistente a expressão na língua portuguesa. Trata-se, portanto, de uma opção deliberada. Enquanto as palavras *concertar* e *consertar* têm sentidos e significados diferentes e constem nos dicionários, o uso do prefixo “des-” cabe apenas para o primeiro caso, no sentido de “1. fazer perder a boa disposição; desarranjar. 2. Atrapalhar, desorientar. 3. Desvair. *Int.* 4.V. Disparatar. P. 5. Desarranjar-se, estragar-se” (FERREIRA, 2014, p. 299). Alterar uma única letra desse título, como um reflexo de seguir as normas ortográficas, talvez não alterasse a intenção do trabalho na superfície do tema, mas, com certeza, diminuiria a potência de criação resultante da escrita pela qual optamos. Nossa intenção é justamente propor que não haja um acerto, uma harmonia, um arranjo que possa ser *desconcertado*. O *brincar* com a escrita, neste caso, abre a possibilidade de refletir e de reinventar nossas maneiras de lidar com a diferença, uma vez que entendemos que aquilo que *desconserta* cria, anuncia, nega para se afirmar na diferença, com o *ser* de multiplicidades. Em *desconsertar* o importante é o ser, não a regra, não a norma, é negar que tudo precisa ser consertado quando não se encaixa em padrões hegemônicos, é permitir que, do caos, sejam produzidas outras formas de ser.

(*) Mestre em Educação e Professora na Escola Estadual Madre. E-mail: polilacerda@hotmail.com

(**) Doutora em Educação e Professora na Universidade Federal de Viçosa. E-mail: hherneck@gmail.com -

(***) Professor do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE), na Faculdade de Educação (FaE/UFMG). Doutor em Educação. E-mail: fredasc@gmail.com.

O ambiente escolar, com sua força considerável como agência socializadora, matriz primeira de inauguração da vida pública para muitos indivíduos, é parte considerável do processo de constituição dos sujeitos. Durante boa parte de sua vida, crianças e adolescentes tendem a frequentar instituições educacionais formais, o que os proporciona o convívio diário com o *outro*, com o diferente e com a diversidade. Na educação escolar, dentro dos muros institucionais, mecanismos de poder agem nas microrrelações, com o objetivo de formar sujeitos que atendam às demandas dos *papéis* socialmente estabelecidos. Funcionam, portanto, como procedimentos de controle e de apropriação de enunciados e de discursos com grande influência sobre os corpos, os pensamentos, os desejos e as atitudes dos sujeitos.

Como espaço social destinado à formação das futuras gerações, as escolas de educação básica também funcionam como agências que, via seu cotidiano, se tornam espaço de produção de conhecimentos sobre o feminino e o masculino, sobre o corpo de mulheres e de homens. Isso porque diversos e diferentes sujeitos, professoras e professores, alunas e alunos, funcionárias e funcionários, mães, pais e comunidade escolar, estão inseridos em uma multiplicidade de relações que ultrapassam o aspecto formal do ensino puramente voltado para transmitir os conteúdos escolares.

No entanto, a aceitação completa de atitudes e comportamentos apropriados aos papéis sexuais (tanto quanto a completa rejeição) é, de fato, bastante rara. Na verdade, nem *aceitação* nem *rejeição* descrevem suficientemente o que ocorre. Sendo assim, talvez seja oportuno destacar que as escolas, tal como uma *comunidade historicamente imaginada*², são organizadas segundo os interesses de um poder que disputa a hegemonia em formar cidadãos cujas práticas sugerem adesão e/ou resistência aos modelos de comportamento e de pensamentos dispostos socialmente. Entretanto nas práticas cotidianas, em diferentes contextos, os sujeitos fazem usos diferenciados dessas

² Adotamos a expressão *comunidades historicamente imaginadas* para nos referir às escolas, levando-se em consideração a preocupação dos estudos culturais com a construção histórica da cultura, do sistema simbólico e da linguagem dominantes. Parece-nos realmente importante e oportuno a apropriação e a resignificação do conceito de Anderson (1993), uma vez que ele nos ajuda a pensar os espaços historicamente construídos por e para mulheres e homens destinados a formar as futuras gerações, em específico para a formação cultural das identidades de mulheres e de homens no Brasil, sujeitos socialmente imaginados pela e para um determinado tipo de sociedade. Segundo Cardoso (2004, p. 59-60), “Benedict Anderson (1993) cunhou o conceito de *comunidades imaginadas* para responder a algumas questões fundamentais sobre como se define o que é uma nação, como ela se constrói e quais seriam suas explicitações teóricas. O conceito de Anderson (1993) sugere que uma nação não é apenas um princípio político soberano, mas, muito antes, uma comunidade social que assim se define. Para o historiador, definição socialmente apreendida nas relações históricas em que a nação seria uma comunidade de pessoas que se imaginam como tal e, em nome dela, essas comunidades são também imaginadas”.

disposições, de acordo com suas necessidades: ora aceitando-as e incorporando-as; ora criando questionamentos e oposições, como escreveu Anyon (1990, p. 16):

A dialética da acomodação e resistência é manifestada nas reações das mulheres e meninas às situações contraditórias que se apresentam. Grande número de mulheres nem aceita, nem rejeita totalmente os imperativos da ‘feminilidade’. Preferencialmente, a maioria das mulheres opta (consciente tanto quanto inconscientemente) por tentativas cotidianas de resistir à degradação psicológica e à baixa autoestima que resultaria da aplicação exclusiva e total das ideologias correntes de feminilidade enquanto submissão, dependência, domesticidade, passividade. As tentativas das mulheres de compor essas expectativas com aquelas da autoestima [...] exibem resistência cotidiana e acomodação cotidiana.

Este artigo surgiu de nosso interesse em problematizar os fluxos existentes entre os sujeitos que frequentam as escolas, atentando para as suas práticas e como elas poderiam ser relacionadas com as (re-) construções de ideias e de concepções, especialmente aquelas relacionadas às questões de gênero. Levamos em consideração a noção de que “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2001, p. 13), e a concepção de que a escola é um ambiente propício para esses deslocamentos.

Acreditar que a escola é um espaço sociocultural leva à impossibilidade de estudá-la de maneira isolada da sociedade e, ao mesmo tempo, favorece a percepção de que “os raciocínios que são operados na educação, nos currículos, nos diferentes artefatos e espaços da vida social são generificados” (PARAÍSO, 2012, p. 30). Por isso a necessidade de problematizar aquilo que poucas vezes pode *chamar atenção*, aquilo que pode ser compreendido como algo *corriqueiro* e *comum*, aquilo que seria *igual todos os dias*: o cotidiano escolar. Os sujeitos desse ambiente recebem uma série de objetivos, sejam eles culturais, pedagógicos ou políticos, de grupos sociais, como a família, a mídia ou a Secretaria de Educação, por exemplo. Entretanto, os usos que os sujeitos fazem desses objetivos são diversos e variados, em decorrência de suas necessidades e dos compromissos individualmente aceitos.

Como partes interessadas da rede de supostos vigilantes dos corpos e das relações de gênero na escola, nossos olhares costumam desviar das ações consideradas *comuns* ou até mesmo *pouco significantes*, mas que seriam capazes de carregar uma série de informações relevantes sobre as relações com os corpos, com as sexualidades e com as identidades de gêneros: a organização das filas; a disposição das alunas e dos alunos em sala de aula; a ocupação que pequenos grupos fazem

da escola em horários como a entrada e o recreio; as brincadeiras; e, por fim, as conversas informais entre as professoras.

As experiências vivenciadas nas práticas docentes, quando acompanhadas de reflexões, são capazes de despertar o interesse em compreender as dinâmicas do ambiente escolar, das mais sutis às mais evidentes, partindo do pressuposto de que, a partir das relações estabelecidas nos cotidianos, é possível manter ou desconstruir as desigualdades sobre gênero, sobre as sexualidades e sobre a maneira como cada um de nós lida com os corpos, uma vez que

o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...]” (CERTEAU, 1996 *apud* DURAN, 2007, p. 120).

Portanto, ao levar em consideração que “a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição e de reprodução de uma ‘estrutura social’ abstrata que, além de explicar toda a realidade, a determinaria, como supõem, ainda hoje, alguns” (OLIVEIRA, 2008, p. 53), nosso objetivo central foi *mergulhar*³ no cotidiano escolar, atentando para as redes⁴ de experiências e de conhecimentos ali tecidas e para as produções de ações e de possíveis reflexões entre os sujeitos, principalmente aquelas ligadas às relações de gêneros, aos corpos e às sexualidades.

SOBRE O DESEJO DE DESMONTAR PENSAMENTOS...

Os fundamentos teóricos escolhidos como suporte para os diálogos estabelecidos nesta comunicação têm como referências as teorias pós-críticas em educação. Essas se inspiram e são efeitos da *combinação* de abordagens conhecidas pelo uso do prefixo *pós*: pós-colonialismo, pós-

³ Alves (2008, p. 20) adota o termo para demonstrar que a pesquisa *nos/dos/com os* cotidianos não pode simplesmente contar com “o tal olhar distante e neutro” das pesquisas tradicionais, mas que o pesquisador precisa fazer parte do cotidiano, senti-lo e vivê-lo. Assim, como um procedimento metodológico, *mergulhar* no cotidiano escolar representaria: imersão, investimento não neutro, densidade analítica e escolhas de movimentos capazes de contribuir para a composição de reflexões.

⁴ Manhães (2008, p. 81) explica a metáfora da rede como sendo a “possibilidade de interação de diversidades, isto é, (uma maneira) em buscar as formas de articulação entre o local e o global. [...] A tessitura do conhecimento em rede reconhece que nenhuma análise pode espelhar a realidade, nem é produto de um sujeito radicalmente separado da natureza. O observador é praticante e criador do conhecimento, sendo, cada um, responsável pela inclusão de novos nós na própria rede”.

estruturalismo, pós-feminismo, pós-gênero, pós-modernismo, além de outras abordagens que fizeram deslocamentos importantes em relação às Teorias Críticas, ao Multiculturalismo, ao pensamento da Filosofia da Diferença, aos Estudos Culturais, aos Estudos de Gênero, aos Estudos Étnicos/Raciais, aos Estudos da Teoria *Queer, etc.* (PARAÍSO, 2012). As pesquisas nessa perspectiva optam por explicações locais e narrativas parciais, escolhem lidar com o particular e o efêmero e “não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes” (PARAÍSO, 2004, p. 286), indo ao encontro da pesquisa cartográfica e aos estudos *nos/dos/com os* cotidianos. Sobre a pesquisa cartográfica, destacamos que

pouco importam as referências teóricas para o cartógrafo. O que importa é que, para ele, teoria é sempre cartografia – e, sendo assim, ela se faz juntamente com as paisagens cuja forma ele acompanha [...]. Para isso, o cartógrafo absorve matérias de qualquer precedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem ou estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem-vindo (ROLNIK, 2011, p. 65).

A escolha dessa perspectiva surgiu da necessidade de se atentar para a importância do rompimento e da desconstrução da totalidade exposta por meio das oposições binárias, bases dos pensamentos tradicionais cujo princípio é de que dois polos, coerentes internamente, o feminino e o masculino, se diferem e se opõem, sendo cada um aparentemente idêntico a si mesmo. Pensar o feminino e o masculino em oposição pode estar relacionado com a imagem de um sujeito unificado e portador de uma *essência*⁵ capaz de definir a sua identidade; ela própria conhecível, consciente, defensável, estável, socialmente *ajustada*. No entanto, essa fixidez pode ser também a fonte de muitos questionamentos, como destacou Hall (2001, p. 13):

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais.

Há o desejo de desconstruir essa fixidez. Para isso é preciso entender as dinâmicas dos sujeitos. Os sujeitos são diferentes entre si, e as especificidades vão muito além de ser (ou de se tornarem determinados tipos de) mulher ou homem, de pertencer a esse ou aquele grupo social. Suas subjetividades são (re-) construídas ao longo de suas vidas, dando lugar à pluralidade de

⁵ Compreendemos por *essência* uma “tendência a caracterizar certos aspectos da vida social como tendo núcleo – natural ou cultural – fixo, imutável” (SILVA, 2000, p. 53).

modos de ser/estar e de agir no mundo. Isso pode ser percebido quando deixamos de lado uma suposta natureza humana e adotamos a ideia de “uma subjetividade de natureza industrial, maquínica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 33) e quando os cotidianos ganham a atenção dos estudos e colocam *em xeque* o caráter permanente e mecânico das oposições, que é capaz de ser questionado quando os nossos olhares estão voltados para as práticas e as relações.

Abordagens teóricas diversas podem dissociar saberes formais de saberes cotidianos, a teoria da prática e o pensar do fazer. Entretanto, a base dos estudos *nos/dos/com os* cotidianos nos oferece uma oportunidade diferente e produtiva para pensar os problemas das escolas; formas de pensar e de abordar as próprias escolas e as suas questões. Ir além dos problemas, das lacunas e das fraquezas e entender a escola “nos seus fazeres e naquilo que os tornava possíveis e potencialmente aperfeiçoáveis, essas pesquisadoras começaram a pensar modos de abordá-las de modo diferente do convencional” (OLIVEIRA, 2007, p. 12).

Dessa maneira, os estudos *nos/dos/com os* cotidianos tentam interrogar os sujeitos, buscando compreender como eles fazem uso de suas práticas, como inventam e como produzem novas subjetividades a partir de suas experiências diárias. Visibilizar e apreender essas possíveis invenções não depende de uma observação superficial no campo de estudo.

O desafio da observação que veio junto com a imersão no cotidiano escolar esteve justamente em permitir um olhar sensível para os afetos, uma vez que é na tensão entre a percepção e o uso do nosso *corpo vibrátil*⁶ que surge a potência de criação, “na medida em que nos coloca em crise e nos impõe a necessidade de criarmos formas de expressão para as sensações intransmissíveis por meio das representações de que dispomos” (ROLNIK, 2011, p. 13).

Para Rolnik (2011, p. 12), uma forma de pensamento dessa maneira de compreender o mundo poderia se resumir na premissa de que,

segundo pesquisas recentes, cada um de nossos órgãos do sentido é portador de uma dupla capacidade [...]. A primeira corresponde à percepção, a qual nos permite apreender o mundo em suas formas para, em seguida, projetar sobre elas as representações de que dispomos, de modo a lhes atribuir sentido. [...] Já a segunda, que por conta de sua repressão nos é mais desconhecida, nos permite apreender a

⁶ Para Rolnik (2011, p. 66), *corpo vibrátil* é uma expressão que indica a possibilidade de o cartógrafo deixar que seu corpo esteja sensível e deixe “vibrar todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, carona para a existencialização”. É, portanto, o contato do pesquisador com o invisível, com o campo dos afetos e das intensidades.

alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presente em nosso corpo (vibrátil) sob a forma de sensações. O exercício dessa capacidade está desvinculado da história do sujeito e da linguagem. Com ela o outro é uma presença que se integra ‘a nossa textura sensível, tornando-se assim, parte de nós mesmos.

Deveríamos, então, acompanhar os movimentos de *encaixes* e de *desencaixes* das práticas, uma vez que esses movimentos seriam realizados durante o “desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos” (ROLNIK, 2011, p. 23). Ainda para Rolnik (2011, p. 62), o resultado do trabalho de cartografar estaria ligado à compreensão da “inteligibilidade da paisagem em seus acidentes, suas mutações: ela acompanha os movimentos invisíveis e imprevisíveis da terra – aqui, movimentos do desejo –, que vão transfigurando, imperceptivelmente, a paisagem vigente”.

NARRATIVA DO DESCONSERTO...

A intenção de narrar uma cena para problematizá-la veio da necessidade apontada por Alves (2008) de encontrar novas maneiras de transmitir o que aprendemos nos/com os cotidianos. Para a autora,

há uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de “escrita”; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios, que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga; que construa uma outra rede de comunicação (ALVES, 2008, p.31-2).

A narrativa foi selecionada do diário de campo produzido ao longo da nossa imersão no cotidiano escolar. É importante ressaltar que a escrita não está baseada “em opiniões, interpretações ou análises objetivas”, mas busca, “sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (BARROS; KASTRUP, 2010, p. 70).

[Início da cena]

Sentada na última carteira, encostada em uma estante de livros, uma aluna tenta chamar atenção de quem estiver por perto, tenta conversar com a primeira pessoa que lhe dê atenção. Sentada geralmente com os pés em cima da cadeira, ela responde, em voz baixa, todos os comentários feitos durante a aula, seja da professora, seja das outras crianças, ou de qualquer pessoa que passe pela porta. Enquanto a professora

fala, ela parece sentir a necessidade de interromper e de questionar, mesmo que seja sobre temas diferentes da aula.

Difícilmente ela fica quieta, concentrada apenas na atividade que o resto da turma faz. Próximos a ela estão duas meninas e também dois meninos. Todos conversam entre si, o que é uma ótima oportunidade para passar o tempo e se desviar das propostas da professora. Quando um não gosta da conversa ou está ocupado fazendo outra coisa, ela trata logo de recrutar outra companhia para passar o tempo, sempre tentando burlar as ordens dadas.

Ao escolher um grupo para participar de conversas e brincadeiras, ela vai para o lado dos amigos, que se divertem com seus comentários e suas ideias. No entanto, se chegasse outra menina na roda, ela logo deixava claro para os demais que não permitia que o assunto fosse contado, ainda mais para as *fofoqueiras!*

Andar pela sala é outra de suas atitudes. Mais alta e magra que as demais alunas, ela tem o *seu* andar: passos largos, combinados com um subir e descer os ombros e o balançar dos braços. Mas isso não é sempre: quando os outros estão envolvidos em seus fazeres, ela caminha olhando para todos, à espera de uma troca de olhares, como que para saber que seu gesto foi registrado. Pouco importa a aprovação dos outros. O importante é ser notada.

Perguntas vêm à tona à medida que os afetos aparecem e o corpo vibra com as intensidades do lugar. Será que ela gosta de chamar atenção? Ela gosta de mandar em todo mundo? Ela reclama e desafia a todos sempre, ou é por que estou aqui? Eu preciso me vigiar e questionar minha forma de perceber e lidar com as diferenças de comportamentos que estão perto de mim! A partir do momento em que reconheço, problematizo e valorizo a diferença, nossa relação muda. Aquela criança que antes mal dirigia uma palavra a mim, agora conversa sobre futebol, música (clássica), filmes (de terror), cachorros...

[Fim da cena]

Foucault (2013, p.133) compreendia que os indivíduos estão distribuídos em um espaço com normas claras que articulam mecanismos disciplinares e regulamentadores, capazes de ditar o que é normal e deve ser seguido e o que é desvio e deve ser combatido. A escola é uma instituição com bastante poder sobre os indivíduos. Com seus mecanismos, os sujeitos são vigiados, controlados, separados, analisados, tudo em nome da tão desejada disciplina.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do

poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

Ao problematizar a cena narrada neste artigo, é possível perceber o enrolar e o desemaranhar de linhas entre redes tecidas cotidianamente na escola e atentar principalmente nas suas conexões e possibilidades para as (re-) invenções. Buscar mudanças e conduzir criações é interessante para o objetivo proposto, uma vez que a “estratégia cartográfica permite escapar ao decalque, à cópia, à reprodução e à repetição de si mesmo, tornando possível a singularização, a produção de si mesmo a partir de novas estéticas da existência” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 57).

Afirmar que a disciplina fabrica *corpos dóceis*⁷ não significa o mesmo que argumentar que ela fabrica *corpos obedientes*. Os sujeitos são maleáveis, moldáveis segundo o pensamento dominante, mas também podem ser resistentes. Existe, portanto, uma liberdade “homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias quando podemos pensar e criticar o nosso mundo” (VEIGA-NETO, 2014, p. 22). São o que poderíamos chamar de “pequenas astúcias dotadas de grande poder de difusão” (FOUCAULT, 2013, p. 134) que podem nos mostrar o quanto a escola consegue ser um rico lugar de (re-) construções de corpos e de gêneros e, em última instância, dos próprios sujeitos.

Durante boa parte do *mergulho* naquela sala de aula, lutamos contra padrões que estavam fortemente presos às maneiras de perceber e de agir com relação a determinados comportamentos, afinal fomos influenciados pela maquinaria que nos adequa, que nos conserta. Desde o primeiro dia o incômodo se fez presente com as práticas da criança descrita, ainda conduzida pelos pensamentos dominantes sobre maneiras de ser menina ou de ser menino. Esperávamos (re-) invenções, mas ao nos depararmos com o diferente, a reação foi diferente. Como isso é possível? É certo que “[...] em nossa sociedade, essas características [boazinha, calma, atenciosa...] reforçam uma única forma de ser menina e que silencia outras feminilidades possíveis, dentro e fora da escola” (VIANNA, 2010, p. 168), e foi isso que aconteceu.

⁷ Conceito de Foucault (2013) para corpos submissos à disciplina e à vigilância, maleáveis e moldáveis por elas. Para Veiga-Neto (2014, p. 70), a fabricação de corpos dóceis “se dá por um duplo movimento: somos primeiramente objetificados numa rede disciplinar [...] quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural”.

Para alguns, por ser de certa forma *incômodo* conviver com aquela aluna, incorria-se no risco de cair em uma armadilha de enxergar suas atitudes por meio da lógica binária, em que o incômodo pudesse estar associado a algo ruim, a um estranhamento de algo errado. O grande “desafio é resistir a beber o veneno que criticamos” (CRUZ, 2013, p. 58). Sobre isso, Eva Blay (2010, p. 12) escreveu que:

Há certas situações históricas em que as diferenças constroem uma relação hierárquica entre uns e outros. Quando estou falando em poder legitimado na construção da sociedade; não é que seja justo mas é legitimado. Sendo uma construção da própria sociedade, ele pode ser desestruturado [...] nós podemos desconstruir essa subordinação.

Estávamos impregnados de um padrão dominante sobre o que é ser menina, e encontrar sujeitos diferentes de nós provoca o caos em nossos pensamentos. Não é no caos que existe a possibilidade de (re-) criar?

Ora, percebe-se que as relações estabelecidas em cotidianos escolares, em alguns momentos, “[...] produzem possibilidades de resistência, de criar outro jeito de ser menino, garoto, homem, menina, garota, mulher e outras possibilidades de significações das feminilidades e masculinidades” (VIANNA, 2010, p. 156). Ao assumir aquela postura, a aluna estava, talvez sem perceber, criando um espaço de resistência às significações tradicionalmente espalhadas entre nós sujeitos.

A aluna não se importava em seguir à risca tipologias de comportamentos para os quais esperavam que ela correspondesse, mas, de outra forma, desejava (re-) criar maneiras de ser/estar e de agir e de deixar registradas suas decisões para todas as outras pessoas, fosse pelos comentários que fazia durante as aulas, fosse pelo jeito de se vestir ou de andar, por exemplo. Ela também não se importava em compartilhar suas atividades, conversas e seus conhecimentos com os outros meninos, diferente de outras alunas que sempre optavam por estar perto e fazer tudo junto com as outras meninas.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Entre amigas e amigos, nas escolas, na família, nas igrejas, em cada espaço e à sua maneira, são produzidos modos de entender o mundo, e de nele agir, com fortes influências nos comportamentos dos sujeitos. Diversas expectativas são criadas e acompanham as pessoas desde o seu nascimento (ou antes, como no momento em que, na gravidez, por exemplo, passa a ser

conhecida formação de um novo ser), e são *vigiadas* em todos os momentos, na tentativa de que a ordem estabelecida e naturalizada pelos comportamentos hegemônicos seja mantida. Para Guacira Louro (1992, p. 58),

ao nascer, os sujeitos já trazem determinadas características bio-fisiológicas que os predispõem a viver como homens e mulheres, mas todo um conjunto de outros determinantes (sociais, psicológicos, culturais) podem leva-los a construir-se em consonância ou em oposição às características biológicas.

Por mais empenhados que possamos estar na desconstrução de modelos ideais e da oposição binária, estamos imersos na sociedade em que essa oposição ainda persiste. Até o momento em que decidimos pelo combate e pela destruição de modelos naturalizados (e mesmo depois dele), nossos comportamentos estão ligados à educação que inculcou determinados pensamentos em nós, força que nos subjetiva.

Nascemos em meio às expectativas de gênero sobre o nosso futuro. Nossos corpos são moldados a partir delas e dos modelos tradicionais espalhados pela sociedade por uma sucessão de gerações. Nesse sentido, as instituições teriam, como um dos seus objetivos principais, *vigiar* e *consertar* quaisquer desvios persistentes. Não nos parece à toa que Foucault já as apresentava como *instituições de vigilância*. Saímos desses lugares *consertados*, produtos de uma disciplinarização, e seguimos em frente, como vigilantes de nós mesmos e dos que nos cercam.

De alguma maneira, os estudos de gênero contribuem para retirar parte das influências e das prerrogações, do *peso* que produções podem representar para os sujeitos. Como destacou Vianna (2010, p. 154), ao fazer uso do conceito de gênero nas práticas escolares faz-se importante também considerar que

ele se constitui nas relações de poder contidas nas relações sociais que permeiam constroem e definem as diferenças entre os sexos. Não basta nascer mulher e portar um determinado sexo, uma determinada capacidade de reprodução, é muito mais do que isso. Os significados sobre o que é ser mulher, o que é ser homem, o que é ser feminino, o que é ser masculino vão sendo construídos e impregnados em nossas identidades e relações.

A (re-) construção acontece no momento em que somos retirados no nosso território seguro, quando algo nos afeta a ponto de nos desestabilizar. É a partir dessa afet (-ação) que estamos em frente à possibilidade de (re-) invenção.

Enquanto as relações cotidianas não produzem desconforto, podemos imaginar um concerto em que a música que gostamos toca harmonicamente, com todos os músicos em sintonia.

Ao destoar de uma nota, surge o *desconcerto*, o caos produtivo... Caos que pode oferecer a vontade da correção, do conserto, do retorno ao mais próximo possível do que existia antes da *confusão*. No entanto, o caos também nos convida para o novo, para pequenas (re-) invenções.

Em todos os momentos de imersão nas redes tecidas naquele ambiente, foram reconhecidas emoções, atitudes, questionamentos que precisam ser problematizados diariamente para que possamos enxergar a escola, numa perspectiva micro, e também a sociedade como territórios de criação de novas formas de lidar com as temáticas de corpo, gênero e sexualidade. Ao problematizar essa questão de lidar com a diferença, entendemos que o silêncio e os silenciamentos são capazes de nos desestruturar e de levantar a questão de compreender que aquilo com o que “estamos acostumados e que não nos chama mais atenção, nos incita a procurar mais espaços, momentos e situações de silêncio, nos leva às nossas memórias pessoais e de escola” (FERRARI; MARQUES, 2011 *apud* MATTOS, 2013, p. 97).

Com o relato e a análise da cena, desejamos evidenciar que existe sim essa potência de criação, mas, ao mesmo tempo, ela pode ser esmagada pelo silenciar dos sujeitos envolvidos nas relações diárias. Talvez não um silêncio proposital que tem o objetivo claro de deixar os corpos, os gêneros e as sexualidades fora dos muros da escola, mas um silêncio impregnado nas subjetividades, com o qual ainda não aprendemos a lidar e que, infelizmente, influenciam as produções de sentidos sobre o mundo.

Seríamos pequenos (ou grandes) caos que as instituições deveriam consertar? Nossos corpos e nossos pensamentos só seriam harmônicos com a sociedade no momento em que a vigilância e a disciplina consertassem qualquer possibilidade de desvios? Mas, afinal, há algo a ser consertado quando estamos tratando de sujeitos e cotidianos?

Se lutamos, nos estudos de gênero e nos estudos *nos/dos/com os* cotidianos, por desconstruções de regras e modelos que deveriam ser seguidos sem questionamentos, o *desconcerto* poderia ser um caminho para a (re-) invenção. É o que poderíamos chamar de “pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão” (FOUCAULT, 2013, p. 134) que podem nos mostrar o quanto a escola pode ser um rico lugar de (re-) construções de corpos e de gêneros, ou melhor, de sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008, p. 15-38.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexiones sobre el origen y a la difusión del nacionalismo. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio, 1990.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 52-75.
- BLAY, Eva Alterman. Mulheres e relações de poder do século XXI. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Gênero, educação, trabalho e mídia**. São Paulo: Ícone, 2010, p. 11-18.
- CARDOSO, Frederico Assis. **A identidade de professores homens na docência com crianças**: homens fora de lugar? 2004. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- CRUZ, Elizabete Franco. (Des)construção e (im)possibilidades: aprendizagens sobre relações de gênero na graduação. In: MATTOS, Zaine Simas. **Diversidade sexual e de gênero na educação**. Juiz de Fora: Fapeb/Editora UFJF, 2013, p. 49-66.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia (v. 1). São Paulo: Editora 34, 2000.
- DURAN, Ensaio sobre a contribuição de Michel de Certeau à pesquisa em formação de professores e trabalho docente. **Educação & Linguagem**. São Paulo, n. 15. p.117-137, jan./jun. 2007.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2013.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolíticas**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.6, p. 53-67, 1992.
- MANHÃES, Luiz Carlos Siqueira. Rede que te quero rede: por uma pedagogia da embolada. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008, p.79-100.
- MATTOS, Zaine Simas. “Bárbara, não vá criar confusão”: silêncios e silenciamentos nas relações de gênero. In: MATTOS, Zaine Simas. **Diversidade sexual e de gênero na educação**. Juiz de Fora: Fapeb/Editora UFJF, 2013, p. 97-112.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), **Anais... 30ª reunião, Sessões Especiais**, Caxambu, 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008, p. 49-64.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.34, n. 122, p. 293-303, maio/ago., 2004.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p. 45-59, jan./jun. 2013.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocábulo crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIANNA, Claudia Pereira. Gênero, Sexualidade e Cultura Escolar: Desafios para as Políticas e Práticas Educativas. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). **Gênero, educação, trabalho e**

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir as relações de gênero no cotidiano de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, a partir do contato com a rotina de uma turma de alunos/as do quarto ano do ensino fundamental, escolhida pela maneira como foi capaz de nos fazer *mergulhar* em estudos e diálogos com autores/as do campo das teorias pós-críticas. Produzido a partir da interseção entre os campos dos estudos de gênero e os estudos nos/dos/com os cotidianos escolares, o trabalho adotou como procedimento metodológico o tipo de pesquisa qualitativa cartográfica, privilegiando anotações de diário de campo e entrevistas.

Palavras-chave: Cotidianos escolares; relações de gênero e educação; corpo, gênero e sexualidade.

THE DIFFERENT IS CAPABLE OF DISORDER AND REBUILDING: GENDER IN / WITH / WITH THE SCHOOL EVERYDAY

ABSTRACT

The purpose of this article is to reflect the gender relations in the daily life of a school in the state of Minas Gerais, from the contact with the routine of a class of students of the fourth year of elementary school, chosen for the way in which it was able to delve into studies and dialogues with authors in the field of post-critical theories. Produced from the intersection between the fields of gender studies and the studies in / with / with the school everyday, the work adopted as a methodological procedure the type of qualitative cartographic research, privileging field journal annotations and interviews.

Keywords: Schoolchildren; gender and education; body, gender and sexuality.

LO DIFERENTE ES CAPAZ DE DESORDENAR Y RECONSTRUYE: EL GÉNERO EN LOS/DE LOS/CON LOS COTIDIANOS ESCOLARES

RESUMEN

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las relaciones de género en el cotidiano de una escuela de la red estatal de enseñanza de Minas Gerais, a partir del contacto con la rutina de una clase de alumnos/as del cuarto año de la enseñanza fundamental, elegida por la manera como fue capaz de hacernos sumergir en estudios y diálogos con autores/as del campo de las teorías post-críticas. Realizado a partir de la intersección entre los campos de los estudios de género y los estudios en los/de los /con los cotidianos escolares, el trabajo adoptó como procedimiento metodológico el tipo de investigación cualitativa cartográfica, privilegiando anotaciones de diario de campo y entrevistas.

Palabras-clave: Cotidianos escolares; relaciones de género y educación; cuerpo, género y sexualidad.