

POLIANE LACERDA FONSECA

**CARTOGRAFIAS COTIDIANAS: ENTRELACANDO AS PRÁTICAS
ESCOLARES E SUAS POSSIBILIDADES DE (RE)INVENÇÕES**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2015

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

F676c
2015
Fonseca, Poliane Lacerda, 1987-
Cartografias cotidianas : entrelaçando as práticas escolares
e suas possibilidades de (re)invenções / Poliane Lacerda
Fonseca. – Viçosa, MG, 2015.
86f. ; 29 cm.

Inclui anexo.

Orientador: Heloísa Raimunda Herneck.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.81-86.

1. Ambiente de sala de aula. 2. Ensino fundamental.
3. Cotidiano escolar. 4. Identidade de gênero na educação.
I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação.
Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.252

POLIANE LACERDA FONSECA

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do
Programa de Pós-Graduação em
Educação, para obtenção do título de
Magister Scientiae.

APROVADA:

Heloisa Raimunda Herneck

Eduardo Simonini Lopes

Anderson Ferrari

DEDICATÓRIA

A meus pais, Luiza e Filemo.

Às professoras e aos professores que acreditam e lutam por uma educação de qualidade e que fazem dos cotidianos escolares, junto a suas comunidades, verdadeiras possibilidades de (re)invenções.

AGRADECIMENTOS

A meus pais que, durante toda a vida de casados, abriram mão de muitas coisas para que pudessem deixar a mais rica herança para seus filhos, a educação. Foram eles que, em todos os obstáculos que passei até aqui, estiveram ao meu lado, respeitando e apoiando minhas escolhas. Pai e mãe, sem vocês nada disso seria possível. Muito obrigada!

A meu irmão, Leonardo, pelo exemplo de pessoa, de profissional e de pesquisador. Foi nele que, desde criança, encontrei carinho e incentivos para seguir em busca dos meus sonhos.

A minha cunhada, Daniele, pelas belas palavras de incentivo.

A meus queridos orientadores, Heloisa e Frederico, por acolherem minha aventura e unirem seus conhecimentos para enriquecer minha formação. Agradeço pelo apoio em todos os momentos, pelos conselhos e pelas palavras de incentivo e por insistirem que eu sou uma pessoa capaz de seguir em busca dos meus desejos. Por acreditarem em mim e não medirem esforços nas orientações. A vocês dois, meu muito obrigada!

A minha segunda casa, a Escola Estadual “Madre Santa Face”, e a todos aqueles que também não mediram esforços para que eu conseguisse concluir mais essa etapa de formação. Em especial, a Cida e a Marlene (e agora a Sônia), que sempre estiveram dispostas a ajudar nas várias vezes que fui até elas para tirar alguma dúvida para a escrita do trabalho; e a Maria do Carmo, que se dispôs com tanta solicitude a participar e deixar que eu participasse da aventura de cartografar junto a ela e sua turma.

Aos professores do Departamento de Educação, em especial à professora Maria Alba e à professora Maria Veranilda, que deram as primeiras oportunidades para que eu seguisse meus caminhos na pesquisa.

Aos professores Eduardo e Anderson, por aceitarem participar dessa jornada do Mestrado desde a apresentação e qualificação do projeto de pesquisa até a defesa da dissertação, com seus conselhos que tanto ajudaram no meu amadurecimento como pesquisadora.

Aos amigos que me acompanharam durante essa aventura, em especial a Gabriela, que me resgatou em alguns momentos e mostrou que sou capaz de superar mais obstáculos do que pensava e Mel (Mariana) que se dispôs a acompanhar minha escrita e acompanhar os estudos, dando força nos momentos de cansaço.

Para vocês, meu carinho e meus eternos agradecimentos. Muito obrigada!

Por vezes nós nos explicamos, pensando que explicamos os outros, falamos coisas próximas daqueles que queremos explicar. Mesmo assim, ainda somos os sujeitos explicados em nossas explicações. Somos caçacaçador. E com essas explicações nos aproximamos das explicações dos outros. Assim:

- Eu penso o cotidiano enquanto me penso...

- Eu faço parte desse cotidiano que eu penso... Eu também sou esse cotidiano...

- Eu não penso “sobre” o cotidiano, eu penso “com” o cotidiano...

- Esses momentos, movimentos, processos, tentativas, possibilidades, de pensar “com” os cotidianos, de me pensar, possibilitam que eu me conheça ao mesmo tempo em que busco conhecer os outros...

- Mas, eu também sou esses outros...

- Sou todos aqueles que ali estão e também aqueles que já não estão...

- Sou parte ausente de uma história passada recontada pelos sujeitos de hoje...

- Mas também sou parte de uma história presente ainda por ser contada pelos sujeitos que virão...

(FERRAÇO, 2007, p. 81)

RESUMO

FONSECA, Poliane Lacerda, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2015. **Cartografias cotidianas: entrelaçando as práticas escolares e suas possibilidades de (re)invenções.** Orientadora: Heloisa Raimunda Herneck. Coorientador: Frederico Assis Cardoso.

Esta dissertação tem como objetivo apresentar uma pesquisa voltada para as relações estabelecidas nos cotidianos entrelaçados entre uma professora,²⁶ crianças e eu, em especial as relações de gênero. Talvez seja possível afirmar que a instituição escolar é organizada segundo o poder hegemônico que deseja formar cidadãos cujas práticas sugerem adesão aos modelos de comportamento e de pensamentos dispostos socialmente. Entretanto, nas práticas cotidianas, os sujeitos fazem usos diferenciados dessas disposições, de acordo com suas necessidades, ora aceitando e incorporando-as, ora criando questionamentos, ora criando resistências. Foi a partir do interesse em visibilizar os questionamentos, as resistências cotidianas e a possibilidade de enxergar a escola como um lugar de criação que essa pesquisa aconteceu. O estudo teve como objetivo principal, portanto, *mergulhar* no cotidiano escolar, atentando para as redes tecidas nas práticas dos sujeitos que faziam parte desse ambiente e compreender os processos de (re)invenções em que crianças e adultos faziam diferentes usos de regras e outras imposições. Para isso utilizei como metodologia a pesquisa cartográfica, lançando mão de instrumentos como revisão bibliográfica, observações em uma sala de aula do 4º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede estadual de ensino, no município de Viçosa-MG, e de entrevista narrativa com a professora responsável pela turma observada. Os resultados foram apresentados em forma de narrativas, em uma tentativa de que a minha aproximação com o campo e a minha vivência a partir de emoções, gestos e todos os sentimentos encontrados e experimentados possam influenciar as produções de mapas de pensamentos sobre essa aventura cartográfica. Em um constante diálogo estabelecido entre teoria e prática, os estudos *nos/dos/com os* cotidianos e os estudos de gênero fizeram parte desta tessitura, a partir das escritas de autores e autoras como Anderson Ferrari, Carlos Eduardo Ferrazo, Felix Guattari, Gilles Deleuze, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Michel Foucault e Suely Rolnik, que serviram como fontes de aprendizado e inspiração para a produção textual.

ABSTRACT

FONSECA, PolianeLacerda, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2015. **Everyday Life Cartographies: threading the school practices and their (re)invention possibilities.** Advisor: HeloisaRaimundaHerneck. Co-advisor: FredericoAssis Cardoso.

This thesis aims at reporting a research that focus on the relations thread within the everyday life among a teacher, 26 children and I, particularly those regarding gender. Maybe it is possible to state that the educational institution is organized according to the hegemonic power that wishes for citizens formatting in order to have their practices acceding to the behavior and thought models socially available. However, on everyday life practices, the subjects use these provisions in many different ways according to their needs, either by accepting and adopting them, or by questioning and resisting. This research started from the interest of giving visibility to the questions, the everyday life resistances and to the possibility of considering the school as a place of creation. The study focused on diving at the everyday life, with special attention to the connections thread on the subjects practices that were part of that environment as to understand the processes of (re)inventions on which both children and adults created different uses for rules and other enforcements. To do so, I used the cartographic research method, along with other tools such as bibliographic review, classroom observations within an Elementary School fourth grade class of a State school, in Viçosa (in the state of Minas Gerais), and interview with the teacher who was responsible for the observed class. The results were presented as narratives, reflecting an attempt to induce the thought maps production on that cartographic adventure by my experience based on emotions, gestures and all kinds of feelings found and experienced. As a continuous dialogue of theory and practice, the everyday life studies and the gender studies were both part of this thread based on the texts of the authors Anderson Ferrari, Carlos Eduardo Ferraçó, Felix Guattari, Gilles Deleuze, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Michel Foucault and SuelyRolnik, who were source of learning and inspiration for the writing process.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
DOS PRIMEIROS ENCONTROS AO DESEJO DE ME AVENTURAR	14
ENTRELAÇANDO COTIDIANOS.....	22
PRIMEIRO ATO: TRANÇANDO REDES DE CONHECIMENTOS: ENCONTROS TEÓRICOS	22
Cena 1: Primeiros encontros.....	22
Intervalo	23
Cena 2: sobre aventuras <i>nos/dos/com</i> os cotidianos	25
Intervalo	26
Cena 3: Gênero como categoria de análise e a aventura de sua construção	30
Intervalo	31
SEGUNDO ATO: ESCRITAS E CARTOGRAFIAS DESTA JORNADA: COMO PRODUZÍ-LAS? ...	35
Cena 1: A escolha pela cartografia.....	35
Intervalo	35
Cena 2: Os primeiros passos para a <i>aventura</i> de cartografar: <i>mergulhos</i> de olhos bem abertos.....	39
Intervalo	39
Cena 3: Um lugar para <i>mergulhar</i> e para cartografar.....	43
Intervalo	44
TERCEIRO ATO: UMA ESCOLA, UMA PROFESSORA, VINTE E SEIS CRIANÇAS E UMA AVENTUREIRA.....	49
Cena 1: O exercício de estranhar o conhecido.	49
Intervalo	50
Cena 2: O toque de um sinal e a transformação do espaço	52
Intervalo	54
Cena 3: Quando o diferente foi capaz de me desconcertar	58
Intervalo	59
Cena 4: A escola como espaço de lutas.....	62
Intervalo	63
Cena 5: Quando o silêncio tem muito a dizer.....	66
Intervalo	67
Cena 6: E agora, somos vigiados por quem?	69

Intervalo	70
Cena 7: Vamos dançar!?.....	73
Intervalo	74
CONSIDERAÇÕES E RETICÊNCIAS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
Anexo 1: Roteiro de entrevista	86

APRESENTAÇÃO

Uma pesquisa interessada...

Somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos.

(FERRAÇO, 2007, p. 80)

Há pouco mais de vinte e quatro meses eu iniciei minha jornada no Programa de Pós-graduação em Educação. Desde o momento que me candidatei a uma das vagas do programa, sabia que gostaria de trabalhar com as temáticas com cotidianos e relações de gênero. Agora consigo perceber que a escolha em seguir essa linha do conhecimento foi resultado das minhas experiências ao longo da vida. Sendo assim, para apresentar o resultado dos meus estudos, acredito ser válido contar um pouco de minha trajetória até este momento.

Nasci designada com o sexo feminino e fui construída mulher, feminina, heterossexual ao longo dos meus 27 anos. Anos estes acompanhados de questionamentos sobre as diferenças de tratamento entre meu irmão mais velho e eu. Das memórias, consigo resgatar muitas cenas de enfrentamentos da minha parte, em relação ao modo como as permissões e as proibições eram destinadas a mim. De uma fita de vídeo (costume na minha infância), em meio a lágrimas, pergunto para o meu pai “*Por que você não brinca de luta comigo do mesmo jeito que brinca com ele? De verdade?*”. Em outras situações, queria saber porque não podia trabalhar com o meu pai (marceneiro), pergunta sempre acompanhada de risos de quem estivesse por perto e comentários de que eu não conseguiria. Também chorava porque não podia ir a festas, enquanto meu irmão, sim.

Por ser a mais nova, muitas vezes as justificativas para as minhas proibições eram pautadas na idade; já em outros momentos, o fato de eu “ser menina” parecia suficiente para colocar fim aos meus “sofrimentos”. Desde a infância essas explicações não me satisfaziam, mas não havia outra resposta possível para as minhas inquietações...

Anos mais tarde, decidi ingressar no Ensino Superior e seguir a carreira de professora. Durante minha formação, escolhi cursar uma disciplina (optativa) denominada “Educação e Gênero”. Até esse encontro não tive acesso a conversas, muito menos, a textos que problematizassem as diferenças socialmente

construídas entre homens e mulheres, meninos e meninas. Claro que já tinha ouvido falar em feminismo ou dividido questionamentos com outras pessoas, mas não conhecia a temática o suficiente para satisfazer minha necessidade de compreender privações e desigualdades baseadas nos sexos.

Ao escrever sobre minhas experiências percebo que minhas dúvidas eram, na maioria das vezes, em relação às privações. Eu não me sentia incomodada em ser considerada uma menina “meiga”, “bonita”, vaidosa”, em ganhar bonecas, panelinhas... E tudo isso contribuiu para que me tornasse a pessoa que sou hoje, com relação a minha postura e minha feminilidade, por exemplo.

Do resistir e acomodar, do estar satisfeita com o rumo que as construções e as designações que hoje percebo que me construíram mulher, minhas inquietudes aumentaram. *O que pensam e sentem as outras crianças? O que meus alunos e minhas alunas pensam e como agem em relação às escolhas feitas por elas? Elas têm voz e possibilidades de escolhas próprias? As outras professoras, que assim como eu, tem responsabilidade nas (re)construções dos sujeitos, como pensam? Ou não pensam sobre esses assuntos? Como a escola lida com as construções de gênero e dos modelos de feminilidades e de masculinidades? O que nós, docentes, em nossos cotidianos dentro da escola, fazemos que pode estar associado a essas questões?*

Pensando com Carlos Eduardo Ferrazo (2007), somos pesquisadores de nós mesmos, porque somos afetados de alguma maneira e nos sentimos impulsionados a problematizar algumas situações. Em minha pesquisa para o Mestrado tive a oportunidade de dividir meus questionamentos. mergulhar e entrelaçar com cotidianos de outras pessoas e narrar essas experiências enquanto as problematizava.

Quando “iniciei” esta jornada, tinha a intenção de focar nas relações de gênero, mas durante a imersão nos estudos e a vivência em cotidianos, movediços, híbridos e cheios de possibilidades de (re)invenções, a produção do texto

ultrapassou o limite que havia colocado no começo. Entendi, na verdade, que os gêneros e as questões geradas a partir dos mesmos, atravessam todas as relações.

Além de extrapolar meu recorte inicial, ousei, com o incentivo e o apoio da professora Heloisa e do professor Frederico e com a segurança reforçada pela leitura dos estudos *nos/dos/com os* cotidianos e a “sugestão” de Nilda Alves (2008), “Narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 30), apresentar as criações das redes tecidas na pesquisa.

Sendo assim, esta dissertação foi dividida em três partes. Na primeira parte encontra-se o capítulo de introdução “*Dos primeiros encontros ao desejo de me aventurar*”, no qual apresento a proposta de estudo, justifico minha escolha por essa pesquisa e apresento os objetivos que guiaram meu trabalho. A segunda parte, “*Entrelaçando cotidianos*” é um convite à imersão nos cotidianos e à imaginação do leitor e da leitora, ao narrar as minhas experiências em três atos, “*Trançando redes de conhecimentos: encontros teóricos*”; “*Escritas e cartografias desta jornada: como produzi-las?*”; e “*Uma escola, uma professora, vinte e seis crianças e uma aventureira*” subdivididos em cenas, seguidas de comentários teóricos e problematizações. A terceira parte, intitulada “*Considerações e reticências*”, consiste nas minhas considerações sobre a trajetória do Mestrado e meus afetos acerca do meu tema de estudo e o entrelaçar com cotidianos que foi possível durante a pesquisa de campo.

Esta dissertação apresenta o que me afetou de alguma maneira nessa experiência de mergulhar nos cotidianos e produzir cartografias dessa pesquisa. Assim, termino agora essa apresentação com as palavras de Jorge Larrosa (2002), ao escrever que “[...] a experiência é o que nos passa, que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]” (LARROSA, 2002, p. 21).

DOS PRIMEIROS ENCONTROS AO DESEJO DE ME AVENTURAR

Penso que é necessário uma certa dose de ousadia sem o abandono do já tecido, daquilo que é rede sem o saber, que não se nomeia por ausência de clareza. E se novas metáforas exigem novos sentidos, superar velhas evidências pressupõe a descoberta de pistas e indícios nas tramas enredadas por muitos fios e nós.

(MANHÃES, 2008, p. 99)

Como os movimentos que compõem os cotidianos de uma escola podem ser relevantes ao ponto de se tornarem interesse de pesquisa? Como e por que os eventos mais comuns de uma escola podem ser apreendidos como focos de estudos? Quais contribuições uma pesquisa em Educação pode oferecer para entender as dinâmicas dos cotidianos escolares? Acredito que os cotidianos são movimentos de partilhas de experiências e de produções entre os sujeitos, quando os conhecimentos circulam e também são (re)produzidos. Abandono, portanto, a ideia de que o dia a dia escolar nada mais é do que uma série de repetições, para enxergar todos os sujeitos que compõem as tramas movediças das relações como autores e protagonistas das realidades, que são constantemente (re)inventadas. Sobre esta maneira de reconhecer os cotidianos, Carlos Eduardo Ferrazo (2007) escreveu que:

Nesse sentido, os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. (FERRAÇO, 2007, p. 92).

O meu interesse em realizar uma pesquisa voltada para a minha imersão nas redes que podem ser tecidas nas práticas de um ambiente de educação formal, em especial as que envolvem as relações de gênero, surgiu a partir de ricos encontros com os estudos sobre essa temática como uma categoria de análise no campo da educação, no meu segundo ano de Pedagogia, quando participei como ouvinte de uma disciplina sobre o assunto. Desde então, passei a observar, no dia a dia, e a estabelecer diálogos entre os fluxos existentes e aquilo que havia começado a estudar e a refletir sobre algumas práticas que poderiam ser relacionadas aos sujeitos e às suas (re)construções. Isso devido ao entendimento

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 de que a escola é um ambiente propício para tais deslocamentos.

Apesar de ter sido influenciada pelas trajetórias acadêmica e profissional, a decisão por esse tema de pesquisa está ligada também à minha trajetória pessoal, uma vez que “[...] em nossas pesquisas com o cotidiano das escolas estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos ‘lugares’, tanto como alunos que fomos quanto como professores que somos [...]”. (FERRAÇO, 2007, p. 80).

Cresci vivenciando diferenças de tratamentos baseadas nos sexos dentro de casa e desde pequena comparava as permissões e as proibições destinadas a mim e ao meu irmão mais velho. Minhas experiências na Educação Básica também não foram muito diferentes. É interessante pensar como os modos de lidar com, e de “proteger” os corpos se fez tão presente naquele ambiente onde passei cerca de onze anos frequentando e participando das (re)produções de pensamentos e de comportamentos. Resgatando as memórias daquele tempo, com uma atenção especial às questões de gênero, percebo a preocupação dos adultos em preservar ideias hegemônicas sobre as maneiras de ser homens e de ser mulheres e colocar em prática alguns comportamentos que pudessem prevenir qualquer tipo de *desvio* em relação ao esperado.

O sistema de vigilância parecia ser rigoroso, contando com professoras, inspetores, coordenadores, câmeras, dentre tantas outras estratégias. Todo o contexto escolar era cercado por regras claras para as meninas e para os meninos terem conhecimento do que seria aceitável ou não. No entanto, apesar de toda essa rede de *proteção* que estava voltada para nós, aquele ambiente era igualmente lugar de descobertas e de criações em que, por vezes, os *vigilantes* tornavam-se *cúmplices*. Pela minha experiência como aluna, a escola seria, então, um espaço de criação para além da vigilância. E como isso acontecia? Como funcionaria uma rede que tentaria limitar os comportamentos à reprodução de modos de ser e de agir hegemônicos e, ao mesmo tempo, participaria das criações alheias ao controle?

O levantamento de questões como essas aumentou quando passei a fazer parte do *outro lado*, na escola: da rede de supostos vigilantes dos corpos e das

relações de gênero. Como estagiária e professora, meu olhar esteve voltado para as ações muitas vezes consideradas comuns ou até mesmo insignificantes, uma vez que eu havia percebido que, na verdade, elas eram capazes de carregar uma série de informações importantes sobre as nossas escolhas e as produções de outras atitudes. O que poderia parecer apenas rotina tornou-se uma rica possibilidade de estudo: a organização das filas; a disposição dos alunos em sala de aula; a ocupação que pequenos grupos de alunos faziam da escola em horários como a entrada e o recreio; as brincadeiras e as conversas entre professoras¹.

Como docente, minha observação ficava mais limitada à sala de aula e às falas das professoras mais experientes com relação às crianças. Os conselhos eram, por vezes, carregados de discursos baseados na diferenciação: “[...] *separe os seus alunos, intercalando meninos e meninas para conseguir silêncio [...]*”; “[...] *nos jogos, faça times separados pelo sexo [...]*”; “[...] *meninos são mais desorganizados e desobedientes [...]*”; “[...] *isso não é comportamento de uma mocinha [...]*”.

O contato com tudo isso fez com que aumentasse em mim o interesse em compreender a dinâmica do ambiente escolar, tendo como pressuposto que são nas relações que nos fazemos sujeitos identitários, logo, nas relações que representações de gênero e possíveis desigualdades são (re)produzidas, de forma a manter ou a desconstruir desigualdades que possam existir nos/dos/com os cotidianos, 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

¹ Neste trabalho optei por utilizar apenas o termo “professoras”. A escolha tem a intenção de enfatizar o fato de que as mulheres compõem número expressivo do quadro de docentes no ambiente escolar, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, uma professora foi o principal sujeito de minha pesquisa. Mais do que uma opção semântica, a escolha do termo reflete minha escolha política, ao dar voz, forma e conteúdo, a uma palavra generificada e generificante, produto e produtora, tanto de subjetividades, como de discursos sobre o corpo, o gênero e a história das mulheres na profissão docente. A respeito da maciça presença feminina nas instituições educativas, sugiro a leitura de CHAMON (2006); ROSEMBERG (2001); VIANNA (2001/02).

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).

Embora minha escolha em pesquisar com o cotidiano escolar se deva, em grande parte, a minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional, como escrevi, ela não é o único ponto que justifica o lugar da minha pesquisa. Talvez seja possível afirmar que a instituição escolar é organizada segundo padrões que refletem o desejo de formar cidadãos cujas práticas sugerem adesão aos modelos de comportamento e de pensamentos dispostos socialmente. Entretanto, nas práticas cotidianas, os sujeitos fazem usos diferenciados dessas disposições, de acordo com suas necessidades, ora aceitando e incorporando-as, ora criando questionamentos, ora criando resistências.

Entre amigos, nas escolas, nas famílias, nas igrejas, em cada espaço e a sua maneira, são produzidas maneiras de sermos sujeitos, uma vez que, de acordo com Félix Guattari (2012):

O sujeito não é evidente: não basta pensar para ser, como o proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras de existir se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido, sem engancha em nada dos Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes. (GUATTARI, 2012, p. 17).

Assim, uma visão *micro* pode permitir o entendimento da escola como um espaço em que “[...] também, discursos podem ser desnaturalizados, questionados e desconstruídos, e rupturas podem ser introduzidas, numa transformação constante de relações de poder já instauradas [...]”. (PARAÍSO, 2012, p. 31). Vista, portanto, como um ambiente capaz de fazer emergir novos valores, faz-se necessária a problematização das relações na escola estabelecidas. O meu interesse era refletir sobre as outras tessituras feitas no que já existe e é pensado sobre as relações de gênero.

Diversas expectativas relacionadas aos gêneros são criadas e nos acompanham desde o nosso nascimento (quando não antes!), e são *vigiadas* em

todos os momentos, na tentativa de que a ordem estabelecida e naturalizada seja mantida. Segundo Guacira Louro (1992),

[...] 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. (LOURO, 1992, p. 58).

Pensando nisso, o meu estudo teve dois pressupostos. O primeiro é a ideia de que a escola pode ser mais que um lugar de reproduções e que os sujeitos que ali estão sempre criam meios de lidar com as imposições encontradas, abrindo espaço para outras formas de pensar a realidade e de relacionarem-se entre si. E segundo, o de que a escola é instituída pelo gênero, ao mesmo tempo em que o institui; sendo, portanto, uma instituição generificada e generificante. (LOURO, 1996).

Seguindo esses pressupostos na pesquisa, o que me interessou foram as relações, em especial as de gênero, percebidas no espaço escolar observado, uma vez que “[...] os sujeitos dos cotidianos das escolas nos têm ensinado que, nas redes cotidianas, o eu só se produz, só se constitui nas relações com o outro [...]” (FERRAÇO, 2007, p. 91). Parto do princípio de que aquilo que constrói *o que é* feminino ou *o que é* masculino é influenciado pela forma como os modos de ser legitimados para mulheres ou para homens são representados ou valorizados em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

Assim, nos momentos em que *mergulhei* nas práticas cotidianas da escola observada, busquei entender como ocorria a disseminação de projetos de construção de homens e de mulheres dentro daquele lugar. Participar e observar e produzir o cotidiano escolar junto com outros sujeitos se tornou importante por entender que essas construções podem ser influenciadas “[...] por meio da forma como se organiza o espaço escolar, da seleção daquilo que conta como conteúdo válido ou não para ser ensinado, das relações que se estabelecem etc. [...]” (ANDRADE, 2012, p. 174).

Acreditar que a escola é um espaço sociocultural implica na impossibilidade de estudá-la de maneira isolada da sociedade e em perceber 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 importância de ter lançado um olhar atento àquilo que poucas vezes chama a atenção, àquilo que é comum, àquilo que é “igual todos os dias”: o cotidiano escolar. Os sujeitos que praticam este ambiente recebem uma série de objetivos, sejam 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 variados, em decorrência de suas necessidades. Coube a este estudo, portanto, um olhar lançado às práticas de uma determinada turma de uma escola da rede estadual de ensino do município de Viçosa, em Minas Gerais, que recebia, assim como outras instituições sociais, *imposições* diversas e que a cada escolha, poderia colaborar para as construções de outras possibilidades de agir e pensar da professora, das crianças e minhas.

Ao escolher realizar uma pesquisa voltada para o estudo *nos/dos/com os*² cotidianos, admiti que a escola pode ser um local em que as relações acabam reproduzindo discursos hegemônicos que reforçam as desigualdades de gênero. Entretanto, entendi também que, apesar da reprodução, o ambiente escolar é fluido, movediço e com grande capacidade de transformação e de produção de outras formas de perceber as relações, entre elas, as de gênero. Isso porque “[...] 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). Por esse motivo, tive como objetivo central em meu estudo *mergulhar*³ nos cotidianos de uma professora e de seus alunos (e meus, a partir do momento em que eu estivesse

² Optei por trabalhar com a expressão *nos/dos/com os* cotidianos, seguindo a expressão adotada por autoras e autores com os quais *dialogo* neste texto, com destaque especial para os estudos de Inês Barbosa de Oliveira e Nilda Alves. Considero que, nessa perspectiva de pesquisa, nós estamos inseridos nos cotidianos, trabalhando com esses espaços, junto com os movimentos que ali acontecem.

³ Nilda Alves (2008) adota o termo para demonstrar que a pesquisa *nos/dos/com os* cotidianos não pode simplesmente contar com “[...] o tal olhar distante e neutro [...]” (p. 20) das pesquisas tradicionais; mas que o pesquisador precisa fazer parte do cotidiano, senti-lo e vive-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.

envolvida com a turma), atentando para as redes ali tecidas e para as produções, ao mesmo tempo em que iria problematizá-las, em busca de (re)invenções sobre nossas formas de agir sobre o mundo. Segundo Durval M. de Albuquerque Júnior, Alfredo Veiga-Neto e Alípio de Souza Filho (2011):

Somos responsáveis, sempre onde estamos, pela produção e reprodução ou pelo questionamento e inflexão das figuras de saber, das relações de poder, das práticas e das estratégias que constituem espaços de exclusão, de segregação, de censura, de interdição, de reclusão, de silenciamento, que fazem parte da maquinaria social que sustentamos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR; VEIGA-NETO; SOUZA FILHO, 2011, p. 11-12).

É necessário entender que as concepções de gênero variam entre momentos históricos, mas, além disso, diferem entre contextos sociais específicos, ainda que contemporâneos. Um destes contextos para questionamentos pode ser a sala de aula, onde as práticas das crianças, das docentes e de todos os outros sujeitos que ali circulam podem contribuir para criar novos sentidos sobre o assunto. Algumas de minhas indagações eram: *A escola apenas reforça os pensamentos hegemônicos? Existe a possibilidade de transformação em um ambiente que necessita obedecer a regras externas? Os sujeitos presentes nesse lugar conseguem driblar as imposições sociais e (re)criar formas de pensar as relações de gênero?*

Meu interesse foi, portanto, pensar estes questionamentos e as articulações que tornam as práticas cotidianas o que elas são e “[...] perceber caminhos e possibilidades nele [cotidiano] inclusas, de se tornar ‘mais’ do que já é [...]”. (SANTOS, 2004 *apud* OLIVEIRA, 2007). Considerando a estrutura organizacional à qual a escola é submetida que faz com que ela possa ser uma instituição social de regulação dos sujeitos, busquei problematizar as ações praticadas em sala de aula, atentando para a criação de outras formas nesses contextos que podem colaborar para a constante transformação dos modos de pensar e de ser daquelas pessoas.

Para que o *mergulho* nos fluxos do cotidiano escolar pudesse ocorrer, contei com a colaboração da direção da escola em que sou professora desde 2013. Por ser um ambiente do qual já fazia parte, encontrei as portas abertas para iniciar a minha

investigação. Para a escolha da sala de aula e da professora a serem acompanhados, defini como critério apenas o Ciclo Complementar de Alfabetização (crianças do 4º ou do 5º ano, com idade escolar entre 9 e 11 anos) e deixei que a diretora sugerisse a turma que considerasse a mais disponível e apropriada para a minha inserção. Depois de conversar com a professora regente e contar com a disponibilidade dela, estava finalmente pronta para o *mergulho*. Nesse momento tinha em mente que precisava alcançar alguns objetivos importantes para a construção do meu estudo: 1) era preciso mapear e descrever as práticas relacionadas aos gêneros percebidas no cotidiano escolar; 2) problematizar tais práticas tecendo possíveis deslocamentos feitos pelos sujeitos para lidar com o que lhes era instituído; e 3) produzir sentidos para as tessituras da prática cotidiana daquela professora e a sua sala de aula, dando visibilidade ao modo como as ideias de gênero circulam e potencializam suas práticas. Com isso, *pensar-sentir* no que escapa, no que perturba, inclusive os dualismos; acompanhar os processos cotidianos como produção e não se estabilizar no confortável. Deveria acompanhar composições, ainda que menores, de novas configurações.

ENTRELAÇANDO COTIDIANOS

PRIMEIRO ATO

TRANÇANDO REDES DE CONHECIMENTOS: ENCONTROS TEÓRICOS

*Não podemos, porém, perder de
nosso horizonte que a utopia que
nos guia é algo bem maior: a
criação de uma concepção de
saber que vislumbra a
multiplicidade sem a
fragmentação...*

(ALVES, 2008, p. 33)

Cena 1: Primeiros encontros

Quando as cortinas são abertas, estou no meio de um lugar consumido por uma *neblina* densa. Sem conseguir olhar muito adiante de mim, a confusão toma conta dos meus pensamentos e a incerteza prevalece. Sei que não posso ficar imóvel, que preciso buscar alguma maneira de avançar e conseguir explorar o que está ao meu redor. Resolvo, então, dar os primeiros passos em busca do que ainda nem sei o que é.

Ao ensaiar alguns passos instáveis, começo a enxergar pequenos sinais e parto em direção de um, depois de outro, ainda sem entender do que se trata. Porém, à medida em que sigo caminhando, o modo como lido com a *neblina*, que continua ali, é transformado. Eu consigo agora entender melhor os sinais que antes eram apenas estranhos.

Percebo que, cada vez que me aproximo desses pontos, ganho confiança para seguir o desafio de me aventurar naquele lugar que antes me despertava pouca coisa além do medo. De repente, estou no meio de uma rede trançada por linhas que presas a mim (ou saindo de mim, não sei), se entrelaçam a cada encontro que eu me permito ao longo dessa caminhada.

Depois de um tempo, em um ponto mais alto, onde podia ver partes maiores da rede tecida, parei e comecei a refletir sobre tudo o que foi construído naquela aventura. Foi quando eu entendi que aqueles pontos com os quais eu encontrei ao longo da minha caminhada não estavam lá desde o princípio,

esperando que eu os encontrasse. Todos eles foram produzidos com a minha participação, a partir da minha vontade de me aventurar entre a *neblina* e superar cada desafio que pudesse aparecer.

Agora me coloco a pensar se essa *neblina* realmente existia e atrapalhava o que eu via durante minha caminhada, ou se era parte de minhas invenções, provocadas pela insegurança que, no começo, me consumia...

Intervalo

A cena que acabei de narrar representa a procura por teorias que pudessem me ajudar ao longo dos últimos anos dedicados à pesquisa. Foram momentos importantes em que redes foram entrelaçadas durante meus encontros e diálogos com a bibliografia a que tive acesso.

Ao observar a tessitura das linhas, percebi que as teorias pós-críticas em educação seriam o melhor suporte teórico que poderia ter como base. Isso porque elas permitem que o entrelaçar de conhecimentos não seja limitado, uma vez que se inspiram e são efeitos da *combinação* de uma série de abordagens conhecidas pelo uso do prefixo *pós*: pós-colonialismo, pós-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 diferença, aos Estudos Culturais, aos Estudos de Gênero, aos Estudos Étnicos/Raciais, aos estudos *Queer*, etc. (PARAÍSO, 2012).

As pesquisas nessa perspectiva optam por explicações locais e narrativas parciais, por isso escolhem lidar com o particular e “[...] não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes [...]” (PARAÍSO, 2004, p. 286).

De acordo com Marlucy Alves Paraíso (2004), a partir dos anos 1990, os estudos de perspectiva pós-crítica passaram a ser divulgados no Brasil e a utilizar outras categorias para pensar a educação brasileira, “[...] de modo geral, eles apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado [...]” (PARAÍSO, 2004, p. 286).

Valendo-se do referencial pós-crítico, com a variedade de estudos que ele abrange, tanto as entradas são boas, quanto as saídas podem ser múltiplas para a composição cartográfica a que me propus realizar. A escolha dessa perspectiva surgiu da necessidade de atentar para a importância do rompimento e da desconstrução da totalidade exposta por meio de oposições binárias, bases dos pensamentos tradicionais cujo princípio é de que dois polos (feminino e 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 capaz de definir sua identidade. No entanto, essa fixidez é fonte de questionamentos, como o proposto por Stuart Hall (2001):

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 e institucionais. (HALL, 2001, p. 13).

A unidade, a essência e a estabilidade deram lugar para a multiplicidade, para a construção e para a provisoriade, uma vez que nossas identidades são definidas historicamente, não biologicamente, e transformadas durante toda a vida, a partir das relações que estabelecemos. Para que essa multiplicidade seja visibilizada, no entanto, é preciso pensar a dinâmica dos sujeitos para além de uma maneira isolada que desconsidera aquilo que existe de diferente dentro de cada polo nos binarismos, seja relacionado à classe, ao gênero, à etnia, à idade, à religião, à sexualidade, entre outras. Os sujeitos são diferentes entre si e as especificidades vão muito além de ser homem ou de ser mulher, de pertencer a esse ou aquele grupo social. Nós somos (re)construídas ao longo de nossas vidas, fazendo com que a essência do masculino ou do feminino seja questionada a todo momento, dando lugar à pluralidade de modos de ser e agir no mundo. Essa pluralidade pode ser percebida quando deixamos de lado uma suposta natureza humana e adotamos a ideia de “[...] uma subjetividade de natureza industrial, maquina, 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* os caracteres permanentes e mecânicos das oposições, capazes de serem questionados quando os nossos olhares estão voltados para as práticas e as relações estabelecidas no dia-a-dia.

Seguindo essa linha de pensamento, meus estudos voltaram-se para dois pontos que seriam articulados ao longo de toda a pesquisa: os estudos *nos/dos/com os* cotidianos, que permitiram entender as práticas e as relações estabelecidas na escola a partir da multiplicidade e da diferença, para além das repetições visíveis; e os estudos sobre relações de gênero, que serviram como suporte para questionar pensamentos hegemônicos sobre masculinidades e feminilidades e levar tais questionamentos para campo e para minhas problematizações.

Cena 2: sobre aventuras *nos/dos/com os* cotidianos

Ainda pensativa sobre todas aquelas invenções e tessituras, resolvo continuar minha aventura. Minha curiosidade faz com que eu comece a puxar algumas linhas daquela rede construída. A impressão é de que, a qualquer momento, elas podem se soltar e eu me perder novamente, mas eu preciso enfrentar a imprevisibilidade se quiser seguir minha caminhada.

Quanto mais eu me permito explorar a rede, mais linhas são tecidas e conectadas àquele emaranhado. Assim, encontro sujeitos interessantes, também aventureiros... Eles acreditam que as perguntas são mais interessantes que as respostas e que de um lugar aparentemente comum podem surgir ótimas ideias, sobre as quais se arriscam a tecer problematizações, indo de encontro com as generalizações. No meio de todas essas potências de criação eu continuo seguindo entre outras linhas.

Outros encontros acontecem, dessa vez com minhas experiências. É a oportunidade de pensar sobre minha trajetória, sobre as transformações que ocorreram até que resolvesse embarcar nessa aventura. Penso na minha infância, nas relações estabelecidas na família, na escola, entre amigos da rua, parentes... Também reflito sobre as escolhas que fiz durante minha formação acadêmica e

que abriram possibilidades para que eu chegasse até os novos desafios dessa aventura.

Percebo que as linhas podem mesmo se soltar da rede (e só soltam, ora com mais dificuldade, ora com uma facilidade impressionante!) como eu tinha medo, mas ao se desligarem de alguns pontos, eu não fico perdida, apenas encontro outras ligações...

Intervalo

Essa parte representa alguns dos meus encontros, em especial com os estudos *nos/dos/com os cotidianos* e todas as pessoas que estão à procura de novos desafios nessa área. Foi a partir dos anos 1990 que as professoras Nilda Alves (UERJ), Regina Leite Garcia (UERJ) e Corinta Geraldi (UNICAMP) assumiram o cotidiano como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa. As pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* surgiram dos questionamentos de um grupo de pesquisadores sobre os limites de outras abordagens metodológicas tradicionais no meio acadêmico e, ao (re)inventarem modos e técnicas, traçaram outras possibilidades de estudo.

Enquanto algumas abordagens podem dissociar saberes formais/saberes cotidianos, teoria/prática e pensar/fazer, a base dos estudos *nos/dos/com os cotidianos* critica essas formas de pensamento e as hierarquizações produzidas por elas:

O incômodo com a desconsideração dos saberes em circulação nas escolas e a preocupação com a criação de possibilidades de não apenas explicar os problemas das escolas, suas fraquezas e impossibilidades, mas de compreendê-las 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).

O interesse, portanto, voltou-se para a compreensão e a produção de realidades específicas de cada *espaço*, entendido como o *lugar* praticado, “[...] o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam [...]”. (CERTEAU, 1994, p. 202). Enquanto as pesquisas dedicadas às estruturas e às regras gerais da sociedade partem das regularidades e das

permanências, construindo modelos meta-analíticos, as pesquisas voltadas para realidades locais, específicas, conseguem compreender como, em diferentes contextos, essas regras são vivenciadas e modificadas de acordo com as necessidades dos sujeitos que as praticam. A riqueza dos cotidianos está em poder observar como os sujeitos lidam com as imposições do poder, em compreender que as práticas vão além da reprodução de regras e que a criação de outras maneiras de ser e agir faz parte dessa fluidez diária. Essa possibilidade só existe, no entanto, quando lançado um olhar atento para o lugar observado.

A dedicação dos estudos *nos/dos/com os cotidianos* está em produzir visibilidades e tentar compreender como os sujeitos fazem uso de suas práticas, inventam e produzem novas subjetividades a partir de suas experiências diárias. Por isso, nessa pesquisa busquei problematizar, ao observar as práticas vivenciadas, as formas como os integrantes da comunidade escolar lidam entre si nos seus cotidianos, (re)criando maneiras de pensar e agir sobre determinadas questões, entre elas as de gênero. Ao mapear, descrever, e problematizar as práticas e os possíveis deslocamentos que são produzidos diariamente a partir daquilo que lhes é imposto, seria possível dar visibilidade e sentido para as criações cotidianas.

No entanto, visibilizar e apreender essas possíveis invenções não depende de uma observação superficial do campo de estudo. Suely Rolnik (2011), apresentou um pensamento interessante sobre essa maneira de compreender o mundo:

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. Essa capacidade, que nos é mais familiar, é, pois, associada ao tempo, à história e à linguagem. Com ela, erguem-se as figuras de sujeito e objeto, as quais estabelecem entre si uma relação de exterioridade, o que cria as condições para que nos situemos no mapa de representações vigentes e nele possamos nos mover. Já a segunda, que por conta de sua repressão nos é mais desconhecida, nos permite apreender a alteridade em sua condição de campo de forças vivas que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo 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 à nossa textura

sensível, tornando-se assim, parte de nós mesmos. (ROLNIK, 2011, p. 12).

O desafio da pesquisa esteve justamente em fazer despertar a segunda capacidade dos sentidos, o olhar vibrátil, “[...] todo o seu corpo que alcança o invisível [...]” (ROLNIK, 2011, p. 31), uma vez que é na tensão entre a percepção e o uso dessa *vibratibilidade* que surge a potência de criação; “[...] na medida 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). Alcançar essa potência de criação permitiria tornar visíveis os modos de produções de subjetividades, assim como as questões de gênero que poderiam ser silenciadas por não serem percebidas ou serem ignoradas, consideradas não importantes. Sobre a produção de subjetividades, Félix Guattari e Suely Rolnik (2005) consideram que

A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais [...], nem de agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extra pessoal, extra individual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infra psíquica, infra pessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de ideias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante). (GUATTARI; ROLNIK, 2005, p. 39)

Entendi, também, que as subjetividades são primordialmente culturais e sociais, estão em circulação entre as relações sociais e são assumidas pelos indivíduos, a partir de suas experiências. Além disso, a vivência das subjetividades pode oscilar entre pelo menos dois polos: uma relação de alienação e opressão, em que o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, quando o sujeito se reapropria dos componentes da subjetividade e produz um processo chamado de singularização. (GUATTARI; ROLNIK, 2005).

É preciso levar em conta que vivemos em uma sociedade globalizada, em que a quantidade de informações e transformações que influenciam as produções de subjetividade é significativa ao lidar com o cotidiano.

As máscaras – gestos, jeitos e trejeitos, procedimentos, figuras, expressões de rosto, palavras... – tornam-se obsoletas com uma rapidez incrível. A consequência disso é, por um lado, as pessoas se darem conta de que sua subjetividade é mutável, além de que é efeito de um processo que as ultrapassa: elas deixam de se conceber como unidades autônomas. (ROLNIK, 2011, P. 87).

Essa rápida transformação e até a impossibilidade de acompanhá-la pode causar desconforto e se refletir nas práticas cotidianas no ambiente escolar. É comum ouvir que *as crianças não são mais as mesmas que antigamente* (e não são iguais mesmo entre as contemporâneas, por isso lidamos com infâncias) e esse pensamento é inerente a uma crise de subjetividade. Será que algumas professoras podem passar por essa crise, sentindo-se estrangeiras em seu lugar de trabalho, sem conseguir perceber as demandas, inclusive as de gênero, que fazem parte do cotidiano escolar?

Segundo Gilles Deleuze (1992), desde o final da Segunda Guerra Mundial, nós transitamos de uma sociedade disciplinar⁴ para uma sociedade de controle. As instituições que antes eram variáveis independentes, agora são inseparáveis e contínuas, criando a ilusão de uma maior autonomia. Segundo Menezes (2011), as escolas que antes funcionavam com pedagogias de disciplinamento, com base na ortopedização e no engessamento dos indivíduos, a partir da segunda metade do século XX, passaram a lidar com uma pedagogia da normalização, com modos de subjetivação, com novas tecnologias e práticas educacionais em que os indivíduos são constituídos em sujeitos.

Pode-se dizer que, “[...] na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo

⁴ A sociedade disciplinar foi apresentada por Michel Foucault (2013). Segundo o autor, “[...] as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação [...]” (p. 133).

por isso mais poderoso, uma vez que se infiltra melhor e mais sorrateiramente por todas as frestas [...]”. (GALLO, 2013, p. 88). Essa ideia de nunca terminar algo talvez ajude a explicar essa *crise*, caso ela realmente exista. Para Alfredo Veiga Neto (2014):

Uma das consequências mais marcantes de tal mudança se manifesta nas formas pelas quais nos subjetivamos: de uma subjetivação na qual a disciplinaridade é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sobre controle. (VEIGA-NETO, 2014, p. 114).

Partindo dessas referências teóricas, foi possível repensar o modo de inserção em campo, levando em conta as multiplicidades às quais eu deveria estar atenta, ao reinventar os fluxos *nos/dos/com os* cotidianos, na medida em que cartografias fossem produzidas. No entanto, por mais que esta atenção estivesse aberta a qualquer movimento que pudesse me afetar e influenciar, eu precisava estar consciente sobre os estudos sobre relações de gênero, as trilhas que eles seguiram ao longo das décadas e os conceitos que foram importantes nas produções sobre a temática.

Cena 3: Gênero como categoria de análise e a aventura de sua construção

Ainda entretida na trilha que me leva ao encontro das minhas experiências, penso nas coisas que me afetam nesse momento, mas que desde os primeiros encontros da minha trajetória estavam presentes. Continuo minha caminhada, lembrando cenas da época de escola e resolvo refletir sobre como, naquele ambiente, aprendi muito além do que era proposto no currículo oficial.

Encontro memórias de amizades, amores, brincadeiras; encontro *vigilantes* que trabalhavam para manter a *ordem* entre nós, ávidos por conhecer mais sobre a vida e encontro oportunidades criadas para driblar essa vigilância. Todas essas amarras na rede que estou agora explorando, me levam para outras reflexões: *como nós produzimos essas práticas capazes de contornar toda a vigilância*

presente na escola? Agora, como professora, faço parte do “outro lado”? Não quero fazer parte do outro lado!

Imagino que inventamos, a todomomento, múltiplas maneiras de viver e lidar com as ideias e os modelos que tanto nos influenciam. Sempre pensei assim? Não consigo lembrar. Resolvo, então, continuar a minha aventura, mas essas questões acompanham a jornada, quando surge outra linha: o encontro que tive com os estudos de gênero durante a graduação. O constante olhar sobre minhas ações (e todas as outras crianças e adolescentes) estava relacionado com questões de gênero, que de alguma maneira contribuíam para a reprodução de determinados padrões. Mas é possível (re)inventar essas questões!

Ora, se tudo é invenção, por que não entrelaçar as linhas de encontros que tanto me afetaram? Resolvo fazer novas ligações e me aventurar entre os caminhos dos cotidianos de que faço parte (quem sabe a escola?) e as relações de gênero.

Intervalo

Durante séculos, a caracterização do espaço privado como universo do feminino e do espaço público como lugar do masculino, assim como os historiadores serem predominantemente homens (GONÇALVES, 2006), colaborou para a permanência da invisibilidade das mulheres no campo de estudos das ciências humanas. Essa posição foi gradativamente rompida por movimentos de luta, como a reivindicação sobre o direito ao voto (“primeira onda do feminismo”) e movimentos de ocupação de postos de trabalho, antes exclusivamente masculinos, em fábricas, nas lavouras e em escritórios, por exemplo. No final da década de 1960, com a conhecida “segunda onda do feminismo” essas desigualdades passaram a ser denunciadas com mais força por movimentos sociais, especialmente pelas estudiosas feministas. Algumas obras marcaram a luta por visibilidade das mulheres: *Le deuxième sexe* (O segundo sexo), de Simone de Beauvoir (1949), *The femininemystique* (A mística feminina), de Betty Friedan (1963) e *Sexual politics* (Política sexual), de Kate Millett (1969). (LOURO, 2008).

Na década de 1970, além de preocupações sociais e políticas, as feministas voltaram seus esforços para construções teóricas sobre *a História da mulher*. Os questionamentos e as lutas foram refletidos na academia pela produção de estudos descritivos em que:

[...] levantaram informações, construíram estatísticas, apontaram lacunas em registros oficiais, vieses nos livros escolares, deram voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas, focalizaram áreas, temas e problemas que não habitavam o espaço acadêmico, falaram do cotidiano, da família, da sexualidade, do doméstico, dos sentimentos. (LOURO, 2008, p. 19).

Houve, portanto, um duplo movimento: de reflexões sobre as bandeiras e a organização do movimento feminista e de resultados concretos, como a presença das mulheres no meio acadêmico. Isso proporcionou estudos sistemáticos sobre a condição feminina na História. Andréa Gonçalves (2006) escreveu que:

Os ataques contra as inconsistências de um ‘sujeito universal’ representado pela figura masculina na história tradicional – e mesmo daquela não tão tradicional assim – contemplavam não apenas a crítica a uma historiografia em que sujeitos submergiam às ‘estruturas’ (econômicas, sociais, políticas), mas também apontavam para a insustentabilidade de um saber histórico que se não se apoiasse na multiplicidade dos sujeitos. (GONÇALVES, 2006, p. 64).

A História das Mulheres está diretamente relacionada com o movimento feminista e, ao ser destacada, inovou o saber histórico. Como consequências, a categoria do sujeito universal (homem, hétero e branco) foi desacreditada e o número de estudos sobre mulheres aumentou. No entanto, uma década depois do auge dos movimentos, a diversidade e as divisões internas, mais os questionamentos da sociedade com relação às feministas, levaram a impasses, como o fato de nem sempre as diferenças de sexo mostrarem-se fundamentais e de que as diferenças entre homens e mulheres atravessavam outras questões, como classe, etnia e raça.

Apesar da crise, esse período de lutas foi importante para a desconstrução de discursos homogeneizantes acerca do feminino, fossem eles relativos à dominação sobre a mulher ou a assuntos médicos, jurídicos ou pedagógicos, uma

vez que “[...] entre o discurso e a prática, havia significativo espaço para formas imprevistas, não codificadas, não meramente reativas do comportamento das mulheres [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 71).

Surgiu assim, uma categoria de resistência: a de *gênero*, que ganhou espaço entre as feministas e, nesse campo de estudo, os processos de construção das identidades se tornaram focos de pesquisas. As produções mostravam que não há uma explicação exclusivamente *natural* para as diferenças entre homens e mulheres, mas pensamentos construídos socialmente:

Através de processos culturais, definimos o que é – ou não – natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros – feminino ou masculino – nos corpos é feita, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. (LOURO, 2000, p. 9).

A historiadora norte-americana Joan Scott definiu gênero como uma construção social e cultural baseada nas diferenças percebidas entre os sexos. (SCOTT, 1995). Ainda de acordo com Scott:

Por “gênero”, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a ideias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998 *apud* GROSSI, 1998, p. 5)

A categoria foi adotada visando descrever e problematizar aquilo que é socialmente formado em relação ao feminino e ao masculino, por meio da observação e da problematização de alguns princípios: os símbolos culturalmente construídos; os conceitos normativos; as instituições sociais e sua organização social; as identidades e as produções de subjetividades.

Segundo Louro (1995), as diferenças entre os sexos são frequentemente apresentadas como a-históricas, essencialistas e imutáveis, já que o pensamento Ocidental opera sobre princípios fundantes, comumente expressados através da

hierarquização de pares opostos. O objetivo de adotar o conceito de gênero como uma categoria de análise é combater esse pensamento ao desnaturalizar a questão biológica das categorias de homem e de mulher. Dessa maneira, é possível desconstruir uma lógica de concepção dos gêneros baseada em oposições binárias, ou seja, organizada pela oposição entre dois termos, feminino/masculino, natureza/cultura, privado/público, entre outras, ignorando tudo aquilo que não se enquadra em uma ou em outra forma. Desmontar essa lógica implica reconhecer que ela é construída e, portanto, passível de transformação e admitir a mútua dependência entre os polos. Desconstruir também “[...] nos tornaria mais ‘livres’ para inventar e reinventar questões e respostas originais [...]” (LOURO, 1995, p. 115) para as relações de gênero.

O propósito dessa desconstrução é problematizar as oposições binárias com o cuidado de não simplesmente revertê-las e, para isso, é importante que os estudos estejam voltados para as relações cotidianas. Existe também a dimensão relacional do *gênero* ao entender que os sujeitos (re)produzem suas subjetividades *em* relações e *nas* relações. Assim, quando surgiu o conceito de gênero, o biológico determinante passou a ser questionado e os estudos foram dedicados ao trabalho de diferenciação do gênero, como uma construção social e histórica. Sobre essa questão, Margareth Rago (1998) argumentou que

[...] fundamentalmente, passamos a perceber que o universo feminino é muito diferente do masculino, não simplesmente por determinações biológicas, como propôs o século 19, mas sobretudo por experiências históricas marcadas por valores, sistemas de pensamento, crenças e simbolizações diferenciadas também sexualmente. (RAGO, 1998, p. 96).

As leituras sobre relações de gênero demonstram que essa questão faz parte de um processo que está em constante transformação e acontece *em* e *nas* relações cotidianas, uma vez que “[...] o masculino e o feminino são construídos por meio de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade [...]” (LOURO, 1992, p. 57). E, se há mudanças nos sistemas de significação e representação do que é ser homem e ser mulher, nós passamos a lidar com uma multiplicidade de escolhas e formas de ser e agir, com a liberdade de nos identificarmos com qualquer uma delas.

Fecham-se as cortinas. Fim do primeiro ato.

SEGUNDO ATO

ESCRITAS E CARTOGRAFIAS DESTA JORNADA: COMO PRODUZILAS?

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir.

Deleuze e Guattari (2011, p.19).

Cena 1: A escolha pela cartografia

Abrem-se as cortinas. Desta vez estou arrumando minha “mochila” rumo à aventura de entrelaçar gênero e cotidianos, meus e de outros sujeitos ainda desconhecidos. Mesmo com mais coragem, depois de passar um bom tempo observando o emaranhado formado em minha volta, ainda preciso de mais confiança para avançar na caminhada.

Sei que não existe uma trilha a seguir. Ela só existirá a partir dos passos que serão dados durante o tempo que eu me propuser a estar no ambiente escolhido para tecer as ações, as falas e as criações, a partir de encontros. Então penso: *se vou criar novos caminhos, por que não mapear os processos da aventura?* Sigo com essa ideia, organizando o que preciso saber para que haja essa produção.

Como produzir mapas? Preciso estudar cartografia! Mas estudar esse campo vai me ajudar se quero criar a partir das intensidades dos encontros e não de territórios físicos? Será possível produzir mapas das paisagens psicossociais? Enquanto levanto questionamentos e arrumo minha “bagagem”, observo novas linhas entrelaçarem na rede. *Será que era apenas uma rede ou várias unidas por franjas com os “ventos” dos fluxos que as preenchem?* Quantas perguntas! Imagino que esse seja um ótimo incentivo para a minha aventura.

Intervalo

Os estudos *nos/dos/com os* cotidianos envolvem uma mistura de agir, dizer, criar e lembrar em um constante movimento entre teoria e prática de onde são criadas *redes de conhecimento* e de *tessitura do conhecimento* (ALVES, 2008). O desafio dessa abordagem está em permitir que aquilo que antes era considerado apenas corriqueiro possa se tornar o alvo de investigação e de produção de saberes. Assim, ao *mergulhar* no ambiente escolar e lançar sobre ele um olhar micro, disposto a problematizar os fluxos de criação, eu tinha o anseio de perceber os movimentos inicialmente propostos para este trabalho.

Para que isso acontecesse, no entanto, não existia um caminho fixo, traçado *a priori*. Desde o começo eu sabia que ele seria construído a partir dos questionamentos e dos desenhos formados durante o processo de minha investigação. Denise Gastaldo (2012) descreve a pesquisa qualitativa pós-crítica de uma forma que vai ao encontro desse caminhar:

É assim que a pesquisa qualitativa pós-crítica pode explicar sua relevância: como uma abordagem teórico metodológica flexível, inserida em contextos específicos que fala das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político pelas relações de poder que pretende estudar. (GASTALDO, 2012, p. 12-13).

Ao tomar a decisão de realizar um estudo flexível voltado para compreender a dinâmica das relações que compõem o ambiente escolar e que são constituídas por uma multiplicidade de crenças, valores e hábitos, a cartografia assumiu um papel central na pesquisa. Formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011), esse tipo de estudo costuma ser utilizado em estudos do campo sobre a subjetividade, tendo como característica a perseguição por linhas de intensidades e a produção de mapas dos processos acompanhados nos territórios de imersão do pesquisador. Os próprios objetivos iniciais que orientaram a elaboração da minha pesquisa já adotavam indícios de uma possível cartografia, quando propus mapear, descrever, problematizar e produzir sentidos a partir das práticas cotidianas na escola. Seria oportuno, portanto, a produção de mapas, uma vez que, para a cartografia social

[o mapa] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30).

Etimologicamente, *cartografia* significa descrição de mapas. Tradicionalmente, portanto, essa área lança mão de uma série de instrumentos e de técnicas para traçar mapas dos mais diversos tipos. São construídas representações que vão desde a demarcação de territórios, fronteiras e regiões, até o levantamento e a exposição de informações sobre a população e sua movimentação e distribuição segundo várias divisões temáticas (classe, etnia, idade, profissão, religião, saúde, sexo, entre outras), tudo isso para tornar os documentos, os mapas e suas informações acessíveis a outros domínios do conhecimento. Para Marla Gomes (2004), reconhecer a cartografia como uma disciplina pode nos oferecer “[...] novas bases filosóficas e teóricas, além de uma gama de técnicas próprias para o estudo dos mapas antigos. A ideia de se conceber os mapas como meios de comunicação, é um dos princípios mais importantes dessa interação [...]” (GOMES, 2004, p.69).

No entanto, Wenceslao Oliveira Jr. (2009) apresentou outra maneira de encarar a cartografia: perceber os lugares não somente como pontos sobre uma superfície plana, mas entendê-los como uma reunião de multiplicidades, de trajetórias diversas, de práticas sociais e de narrativas. Nesse sentido, os lugares não seriam *encaixáveis* uns em relação aos outros em um mapa que mostraria a todos coerentes, porque na pluralidade existe convergência, mas também existe divergência. Tudo isso entendido como resultado da multiplicidade e “[...] dos pensamentos discordantes em relação ao território, das geografias ali imaginadas e vividas. Geografias distintas que se embatem na busca de fazerem-se visíveis, legítimas, hegemônicas, reais [...]” (OLIVEIRA JR, 2009, p. 24).

Suely Rolnik (2011) acredita que das paisagens psicossociais também podem ser feitas cartografias. Nessa perspectiva, os estudos acompanham movimentos de *encaixes* e *desencaixes* das práticas sociais, uma vez que o

cartógrafo social exerce uma tarefa que é realizada 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). Para a autora, o resultado do trabalho de cartografar abrange a capacidade de reconhecer “[...] a 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 [...]” (ROLNIK, 2011, p. 62).

Neste sentido, o estudo desejou ir além da mera descrição, da representação dos comportamentos relacionados a gênero encontrados no cotidiano da escola, para estar aberto a tudo aquilo que, de alguma maneira, contribuisse para a construção de novos tipos de realidade, de novas produções de verdades e de diferentes conhecimentos sobre as subjetividades em circulação no espaço escolar. É disso que se trata a cartografia: assumir “[...] uma perspectiva construtivista do conhecimento [...]” (KASTRUP; POZZANA, 2009, p. 49).

Ao utilizar a cartografia como um método específico, fui capaz de problematizar as intensidades vivenciadas, ao mesmo tempo em que praticava o enrolar e o desemaranhar de linhas entre redes tecidas no cotidiano daquela escola, atenta principalmente às suas conexões e às possibilidades abertas para as suas transformações. Buscar mudanças e conduzir criações é algo que o próprio referencial adotado pela pesquisa permitiu, 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).

A cartografia também é entendida como um dos princípios do rizoma, ou seja, é da ordem do rizoma, pensamento apresentado por Deleuze e Guattari (2011). Para esses autores, ao estudar as multiplicidades, é preciso superar a concepção de árvore-raiz, em que um ponto é fixado e a realidade parece possuir uma unidade e uma ordem a ser encontrada, para assim avançar nos estudos com um sistema denominado rizoma.

O rizoma se estende e desdobra num plano horizontal, de forma acêntrica, indefinida e não hierarquizada, abrindo-se para a multiplicidade, tanto de interpretações quanto de ações[...]. Ele não opera pelo jogo de oposição entre o uno e o múltiplo, não tem começo, fim ou centro, nem é formado por unidades, mas por dimensões ou direções variáveis, além de constituir multiplicidades lineares ao mesmo tempo em que é constituído por múltiplas linhas que se cruzam nele, formando uma rede móvel, conectando pontos e posições. (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 51).

Sendo uma ação de ordem rizomática, a cartografia exige um envolver-se nas linhas que tecem as tramas nas relações sociais, percorrendo os emaranhados e desenhando trajetórias que possam contribuir para a (re)construção das subjetividades. Ao assumir meu papel como cartógrafa social, sabia que “[...] o cartógrafo é antes de tudo, um antropófago [...]” (ROLNIK, 2011, p. 23). Nesse sentido, deveria estar *mergulhada* nas intensidades do ambiente escolar, participar daquele lugar e estar sempre atenta a qualquer elemento possível de ser problematizado.

Cena 2: Os primeiros passos para a *aventura de cartografar: mergulhos de olhos bem abertos*

Continuo colocando o que preciso dentro da minha mochila: um caderno que servirá de diário para que eu anote tudo que me afetar ao longo da aventura; minhas memórias, poemas, músicas, cheiros e gostos, que, combinados com o que eu acompanhar, servirão como fatores de a(fe)tivação; um pequeno manual do cartógrafo que encontro no meio das minhas referências teóricas; e um papel onde já escrevi algumas indagações e em que acrescentarei tantas outras, para servir de roteiro (dica do manual!).

Acho que está tudo arrumado. Mas eu estou preparada para isso? A verdade é que estou animada e não vejo a hora de sair em busca de novos territórios. Resta saber para onde ir.

Intervalo

Ao *mergulhar*, eu precisava manter um olhar atento e de estranhamento voltado para os fluxos que presenciava. Esse olhar pode ser dividido entre o *olho do visível*, que percebe nada além do que existe de concreto, incapaz de enxergar

as partículas de afetos que percorrem os corpos, e o *olho vibrátil*, a única forma de captar as intensidades e o estado da potência de afetar e ser afetado pelos corpos que compõem as redes. É por meio do *olho vibrátil* que, de acordo com Rolnik (2011), o cartógrafo social é capaz de acompanhar, de descrever e problematizar o conjunto de intensidades que preenchem, movimentam silenciosamente e que arrastam os corpos para diversos lugares, em direção às diferentes expressões: “[...] é através desse corpo [vibrátil], associado ao uso molar de seus olhos, que procura captar o estado das coisas, seu clima, e para eles criar sentido [...]”. (ROLNIK, 2011, p. 71). Dessa maneira eu precisaria ter em mente, portanto, que a ida ao campo seria com um “olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência [...]” (PRADO FILHO; TETI, 2013, p. 47).

A pesquisa com o método cartográfico não exige que o pesquisador leve consigo “[...] um modelo pré-estabelecido, mas indaga o objeto de estudo a partir de uma fundamentação própria, afirmando uma diferença, em uma tentativa de reencontrar o conhecimento diante da complexidade [...]” (ROMAGNOLI, 2009, p. 169). No entanto, apesar de não carregar regras e procedimentos preestabelecidos, eu precisava levar comigo, enquanto *mergulhava*, alguns *equipamentos*: 1) tive a companhia de um diário de bordo para registrar as linhas descobertas/inventadas durante as observações, que teve a função de um “[...] dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa [...]” (BARROS; PASSOS, 2009, p. 173); 2) um fator de a(fe)tivação variável, aquilo que seria capaz de despertar o meu *olho vibrátil* e de me permitir acompanhar os movimentos invisíveis de desejo, que eu, como cartógrafa, precisava encontrar ao longo dos caminhos, sabendo que esse “[...] pode ser um passeio solitário, um poema, uma música, um filme, um cheiro ou um gosto... Pode ser a escrita, a dança, um alucinógeno, um encontro amoroso – ou, ao contrário, um desencontro... [...]” (ROLNIK, 2011, p. 39) e 3) o *manual do cartógrafo*, destacado por quatro preceitos básicos:

- a) Critério: grau de intimidade que cada um se permite, a cada momento, com o caráter finito ilimitado da condição humana desejante.

- b) Princípio: princípio extramoral: a expansão da vida. Espécie de antiprincípio.
- c) Regra: nunca esquecer que há um limiar de desterritorialização possível a cada momento de cada existência.
- d) Roteiro de indagações. (ROLNIK, 2011, p. 225).

As indagações desse roteiro poderiam ser (re)definidas constantemente, no movimento de (des)emaranhar das redes das cartografias, que “[...] trata-se de um roteiro, inventado ao mesmo tempo que os territórios, as pontes, as paisagens que foram sendo percorridos [...]” (ROLNIK, 2011, p. 231). Não foram perguntas engessadas, que precisavam de respostas objetivas a serem encontradas durante o entrelaçar de cotidianos, mas questões que serviram como incentivos para minha jornada. Meu roteiro de indagações contou, entre tantas outras que surgiram ao longo dos processos de cartografias, com as seguintes:

- 1) O que serei capaz de perceber, a partir dos meus sentidos, entre os movimentos presentes na existência que está sendo cartografada?
- 2) Quais fatores de a(fe)tivação lançarei mão para que minha atenção seja capaz de pousar em determinadas cenas?
- 3) Quais afetos serão possíveis de vivenciar durante minha presença em campo?
- 4) Como os movimentos presenciados podem contribuir para a (re)produção de subjetividades?
- 5) Como as relações de gênero percorrem as linhas puxadas durante minha experiência de produção cartográfica?
- 6) Estariam os sujeitos daquele ambiente, e eu, passando por crises de subjetividade?
- 7) Se em momentos de incômodo, de crise, existe a possibilidade de criação, quais criações eu serei capaz de capturar entre os movimentos?

Outra questão importante para realizar cartografias, principalmente por se tratar de uma pesquisadora dando os primeiros passos de conhecimento sobre o método, era a atenção que precisava ser entendida como um trabalho preparatório para o *mergulho* a ser realizado. *Como, na etapa de produção de dados, eu*

conseguiria prestar a devida atenção no que estaria à minha volta de modo a colaborar para a (re)invenção de tramas cartográficas? Durante a investigação, a minha atenção não teve o objetivo de selecionar informações, mas, antes disso, “[...] a detecção de e a apreensão de material, em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, [que] requerem uma concentração sem focalização [...]” (KASTRUP, 2009, p. 33). Vários riscos sempre estiveram presentes nesse processo, uma vez que a minha atenção poderia ser seletiva, ou seja, estar voltada para o campo seguindo minhas possíveis expectativas e inclinações pessoais (e teóricas, que vinha acumulando durante os meus estudos sobre os temas de interesse). Nesse sentido, o método cartográfico indica que a atenção deve ser aberta a encontros e que, a princípio, tudo seja digno de atenção. De acordo com Virgínia Kastrup (2009):

A atenção de desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado. Assim, surge um encaminhamento de solução ou uma resposta ao problema; outras experiências se desdobram em microproblemas que exigirão tratamento em separado. (KASTRUP, 2009, p. 39).

Para evitar correr o risco de me perder em meio aos movimentos e às intensidades, segui as quatro variedades de atenção do cartógrafo, apresentada por Kastrup (2009) como o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Segundo a autora, as quatro variedades poderiam ser definidas como:

- 1) O *rastreio*, que consiste em uma varredura do campo visando metas ou alvo, tendo em mente a necessidade da habilidade de lidar com metas variáveis. Em outras palavras, “[...] o importante é a localização de pistas e de signos de processualidade [...]” (KASTRUP, 2009, p. 40).
- 2) O *toque*, que acontece enquanto o terreno é explorado aleatoriamente, sem grandes preocupações, quando alguma mudança evidencia que há um processo em curso que necessita que a minha atenção seja concentrada: “[...] tudo caminha até que a atenção, numa atitude de alta receptividade, é tocada por algo. O toque é sentido como uma rápida sensação, um pequeno

vislumbre, que aciona em primeira mão o processo de seleção [...]” (KASTRUP, 2009, p. 42). Essa variedade assegura que a imprevisibilidade faça parte do processo de construção de conhecimento e que isso possa acontecer no nível das sensações, não apenas no nível das percepções ou das representações de objetos.

3) O *pouso*, o gesto que “[...] indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom [...]” (KASTRUP, 2009, p. 43). Nesse momento a atenção volta ao campo de modo a realizar um trabalho de acréscimo de intensidades, reduzir o grau de ambigüidade da percepção e reconfigurar o território de observação.

4) O *reconhecimento atento*, o momento em que o cartógrafo *vê o que está acontecendo* nos processos do território reconfigurado pelo pouso da atenção. É quando a memória e a percepção do cartógrafo trabalham em conjunto e “[...] a percepção se amplia, viaja percorrendo circuitos, flutua num campo gravitacional, desliza com firmeza, sobrevoa e muda de plano, produzindo dados que, enfim, já estavam lá [...]” (KASTRUP, 2009, p. 47).

Ao conhecer melhor a prática de cartografar intensidades, precisava escolher onde *mergulhar* e produzir mapas de pensamentos.

Cena 3: Um lugar para *mergulhar* e para cartografar...

Arrumei a mala antes mesmo de saber com certeza em qual território eu iria *mergulhar* nessa aventura! Então chegou a hora de tomar essa decisão. Eu sei que é em uma escola que eu preciso ir desde os meus encontros entre os emaranhados (que ainda me acompanham). No entanto, mesmo entre tantas possibilidades, eu não imagino outra escolha senão a *minha* escola! Mas essa escolha vem acompanhada por dúvidas: *será que eu consigo produzir novos caminhos mesmo estando em um ambiente que conheço tão bem? Já tenho contato com todas as professoras e ainda assim acho que vai ser possível criar mapas de uma aventura lá dentro?*

Pensando bem, eu não vou trabalhar com a minha mochila e ainda assim todos os dias consigo ser afetada e produzir, junto com os demais sujeitos, movimentos interessantes de serem problematizados. *Por que não me permitir a aventura de estar em uma sala diferente, assumindo outro papel que não o de professora e com alunos que podem compartilhar suas ideias e ações comigo? É lá que eu seguirei minha aventura!*

Decidida, vou em busca de autorização para essa jornada. Converso com a diretora, a supervisora e encontro uma figura especial que abre as portas de sua sala de um jeito que já me sinto parte daquele grupo.

Intervalo

A Escola Estadual “Madre Santa Face” foi o lugar que escolhi como o território para *mergulhar* e perseguir as intensidades cotidianas a serem cartografadas. Lá aconteceria “[...] o rastreamento das linhas duras, do plano de organização, dos territórios vigentes, ao mesmo tempo em que também [iria] atrás das linhas de fuga, das desterritorializações, da eclosão do novo [...]” (ROMAGNOLI, 2009, p. 171). Minha opção pela escola não foi aleatória: meu envolvimento com tal ambiente aconteceu durante a minha graduação em Pedagogia, quando fiz alguns trabalhos relacionados à história, à estrutura e ao funcionamento da Instituição. Alguns anos depois, já formada e concursada, passei a fazer parte do quadro de professoras, o que fez com que crescesse em mim o interesse de estudar aquilo que de alguma maneira me afetava, em um lugar que fazia parte da minha trajetória.

Além de fazer parte dessa escola, outras razões justificam a minha escolha: a reputação da Instituição, que em seus 52 anos é reconhecida na cidade e na região por seus trabalhos e excelentes resultados nas avaliações externas, e o número de turmas (4 para cada ano) e de funcionárias (46 no total), o que aumentaria as possibilidades de contato com diferentes experiências de carreira e de vida entre os sujeitos que viriam a participar da tessitura de redes de conhecimentos e saberes ali produzidos.

Decidida a acompanhar as intensidades que surgissem, eu não pensei em muitos critérios para escolher onde começar o meu estudo de campo. Na condição de professora em exercício durante a pesquisa, havia uma limitação em relação aos horários que poderiam ser dedicados à observação, uma vez que deveria cumprir minha carga horária de trabalho durante o período vespertino, restando o período matutino como tempo para pesquisa em campo. Para pedir a autorização da diretora, eu dispunha de apenas duas solicitações iniciais: uma professora disposta a ser acompanhada em sua sala de aula e que fosse uma turma de 4º ou 5º ano (no turno da manhã estão matriculadas crianças dos 1º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, o que facilitou alcançar esse objetivo).

Tais necessidades referenciam ao fato de que as crianças matriculadas nesses anos estariam envolvidas, há pelo menos quatro anos, com a dinâmica escolar. Além disso, parti do pressuposto de que elas carregariam subjetividades construídas, também, nas práticas do cotidiano da Instituição que influenciariam nas relações das crianças entre si e na relação entre as crianças e as professoras. Com a sugestão da direção, entrei em contato com a professora que prontamente acolheu as minhas demandas e permitiu o acesso à sala de aula sob sua responsabilidade como ponto de partida para minhas composições cartográficas.

Finalmente, com o território inicial acertado, meu período em campo também foi traçado: eu estaria presente na escola, inicialmente, às segundas-feiras (dia em que a turma saía de sala para a aula de Educação Física) ou às quartas-feiras, acompanhando as atividades da turma do início ao término das aulas (7h15min às 11h30min). Durante o tempo em campo, totalizei aproximadamente 40h de observação, mais a entrevista (Anexo 1) com a professora responsável pela turma e a análise de alguns documentos.

O início do meu trabalho em campo foi com o cotidiano da sala de aula do 4º ano. Destaco como *início do trabalho em campo* porque considero que a cartografia começou bem antes disso. Durante meus primeiros contatos estabelecidos com os sujeitos da escola, como pesquisadora, linhas já foram puxadas e intensidades e afetos trocados entre os sujeitos envolvidos nas negociações antes do meu efetivo *mergulho*. Ou ainda, antes disso, durante a aproximação teórica aos temas de interesse nesse estudo, porque, apesar da

flexibilidade permitida, esse método de pesquisa não sustenta apenas as singularidades e as invenções, “[...] mas também o uso dos conceitos incorporados à processualidade da pesquisa, sustentando a pressão exercida pelo plano de forças no território acadêmico [,,]” (ROMAGNOLI, 2009, p. 172).

Cena 4: Narrativas e cartografias. Experiências, histórias e (re)construções de conhecimentos

Enquanto espero o dia em que, finalmente, partirei em direção à nova etapa da minha aventura, começo a pensar sobre uma maneira de registrar todas as minhas experiências, os mapas produzidos e as problematizações sobre tudo isso. Por isso o meu caderno de anotações é tão importante. Não posso esquece-lo (olho novamente na mochila para ver se está lá). Se até aqui, antes de partir para a parte mais esperada da aventura, eu já produzi tantos encontros, não posso deixar de dividir meus conhecimentos com outras pessoas.

Estou quase pronta para sair de casa, em direção à escola. Minha mala já está em mãos. Olho para meus objetos encima da mesa de estudos, o computador, os livros e tudo que usei durante minha caminhada. Digo apenas um *até logo* para essas companhias, porque, cada vez que narrar minhas experiências com os cotidianos que serão inventados por mim e pelos outros sujeitos, eles estarão ao meu lado.

Intervalo

Em minha experiência nesse *mergulho* cartográfico no cotidiano escolar, as narrativas foram capazes de encaminhar minhas análises de tudo aquilo pelo qual fui afetada no envolvimento com as intensidades daqueles territórios por onde a pesquisa transitou. Esse seria mais um desafio a enfrentar na jornada de

experimentação e de descobertas, uma vez que, como escreveu Nilda Alves (2008):

há assim uma outra escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros, etc.); que não obedeça a 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, que indique talvez, uma *escritafala*, uma *falaescrita* ou uma *falaescritafala*. (ALVES, 2008, p. 30-31)

O método cartográfico não só permite como exige um envolvimento intenso com o campo; os sentimentos, os gestos e as emoções fazem parte dessa construção e não é possível separar a produção feita a partir de todas as experiências deixando de lado esses aspectos. Por tudo isso, um registro afastado do objeto de pesquisa, comum às produções científicas tradicionais não caberia nesse estudo⁵. Para Roberta Romagnoli (2009):

Na invenção, é preciso estar atento aos encontros, às virtualidades que estalam nos agenciamentos e que são oriundos das desestabilizações que, no processo de trabalho, acometem tanto o pesquisador quanto seu objeto de estudo, seu campo. (ROMAGNOLI, 2009, p. 171)

Eduardo Passos e Regina de Barros (2009) destacam dois tipos de procedimentos narrativos: o da redundância e o da desmontagem. Enquanto no primeiro organiza-se aquilo cuja presença é maior durante a produção de dados, gerando uma repetição que reforça a unidade e a identidade do estudo; no segundo é

⁵ Afirmar o distanciamento que existe entre essa pesquisa e as perspectivas tradicionais não exclui o rigor e a validade desse trabalho. A forma e os instrumentos usados para obter as informações em campo; os estudos teóricos que, em constante diálogo com as observações do cotidiano pesquisado, foram selecionados e utilizados com bastante cuidado e atenção para manter a seriedade do estudo; o cuidado que, como pesquisadora, tive ao lidar com os sujeitos envolvidos e todos os procedimentos necessários para a construção desse estudo; além da avaliação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) são alguns pontos que podem atestar a seriedade desta pesquisa de Mestrado.

levada em conta “[...] a agitação de microcasos como microlutas neles trazidas à cena [...]” (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p. 161).

A dissolvência é a experiência de desmontagem do caso, a sua desestabilização geradora de fragmentos intensivos, de partículas de sentido que se liberam, que são extraídas do caso. O caso molar se moleculariza. Sua forma dá passagem às forças que o habitam. O caso é, nesse sentido, o caso de um devir ou de um contágio. Essas partículas emergentes pela desmontagem permitem a experiência clínica do traçado de uma linha de fuga, uma linha de criação para outro território existencial possível. (PASSOS; BENEVIDES, 2009, p. 162).

Outro benefício que as narrativas trouxeram para a produção cartográfica foi a possibilidade de fazer uma experiência narrativa minoritária, adotando uma posição de estranhamento e de interrogação capazes de levar a novos desdobramentos os conhecimentos adquiridos em campo.

Finalmente, reafirmo a necessidade das narrativas em estudos que lidam com sujeitos e processos por contribuírem para a ampliação da compreensão do que podem ser as realidades sociais, muitas vezes ignoradas pelos enquadramentos normativos da ciência moderna e da hierarquia entre teoria e prática. Uma maneira de superar esse engessamento normativo seria produzir conhecimentos “[...] suspeitando do já sabido e buscando desprende-lo para dele fazer emergirem outras possibilidades [...] mais apropriadas àquilo que desejamos pensar, conhecer, tecer, e por que não, contar [...]” (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p. 27).

Caminho para o desconhecido. Fecham-se as cortinas. Fim do segundo ato.

TERCEIRO ATO

UMA ESCOLA, UMA PROFESSORA, VINTE E SEIS CRIANÇAS E UMA AVENTUREIRA

Tornar o momento visível quebra o silêncio sobre ele, desafia noções prevalecentes e abre novas possibilidades para todos.

(SCOTT, 1998, p. 298)

Cena 1: O exercício de estranhar o conhecido.

Abrem-se as cortinas. Estou caminhando em direção à escola. Ainda faltam alguns minutos para as sete horas da manhã. Quando viro a esquina da Rua Dona Gertrudes, encontro um lugar que *ganha vida* nas horas de início e término dos turnos da escola. Enquanto dou os próximos passos de minha aventura, encontro algumas crianças correndo e brincando pela rua, aproveitando os poucos minutos que restam antes das aulas começarem e outras que, sentadas em lugares improvisados ao longo das calçadas, têm a companhia de adultos durante a espera.

Quando chego ao portão, meus sentimentos e a entrada da escola parecem combinados: angústia, ansiedade, entusiasmo e medo tomam um espaço tão grande dentro de mim que meus pensamentos parecem tão apertados e difíceis de enxergar quanto a passagem pelo corredor por onde ando, com menos de dois metros de largura, também bastante estreita para a quantidade de pessoas que transitam por ali em determinados momentos.

Já no interior da escola, o primeiro andar está ocupado pelas demais crianças que brincam umas com as outras. Aquela movimentação é uma aparente desordem, com tantas pessoas circulando em um espaço relativamente pequeno para tanta vontade de brincar e ocupa-lo das maneiras mais variadas possíveis.

Enquanto subo os últimos degraus, já encontro as professoras, como imaginei, dessa vez ainda fora da sala, que ainda não foi aberta pelas funcionárias responsáveis. Conhecida por todas, conversamos por alguns instantes até que eu consigo chegar até a Maria do Carmo, a responsável pela turma que irá me receber e da qual eu farei parte. Como sempre muito receptiva, ela desejou um bom dia,

um bom trabalho e trocamos mais algumas palavras cordiais. Assim que a sala é aberta, eu me distancio do grupo.

Sentada em um banco, no segundo andar do prédio e próximo à sala das professoras, aguardo o momento que elas vão descer e encontrar suas turmas no pátio. Não sei se observar toda a movimentação que acontece lá embaixo será interessante por agora, por isso permaneço ali até o toque do sinal que avisa a todos que é hora de começarem as aulas. Talvez o medo esteja colaborando com a minha decisão. No entanto, aqueles minutos que permaneço sentada, não são apenas de espera.

Enquanto reparo no contraste entre os sons das vozes que ocupam o pátio do andar inferior e o silêncio de onde estou, volto a minha atenção para a movimentação de algumas crianças subindo as escadas e transitando pelo segundo andar. Eu, como professora daquela instituição, sabia que aquelas ações são desaprovadas pelo quadro de funcionários da escola: nenhum aluno deve subir as escadas até que estejam acompanhados de suas professoras. No entanto minha curiosidade (e minha falta de vontade de estar do lado dos “vigilantes”), decido não intervir e fico envolvida com as expressões daqueles que se aventuram. Seus olhares e suas expressões são de quem está no meio de um desafio: os que transitam pelo “espaço proibido” olham para todos os lados com receio de serem pegos em flagrante, completam uma volta pelo andar, descem rapidamente ou vão até a porta de sua sala para tentar deixar a mochila, caso a porta esteja destrancada. Há também os expectadores que do último degrau da escada, preparados para a *fuga*, esperam para saber se os aventureiros sairão “ilesos” do desafio. Essa aventura termina sem que ninguém saia com problemas.

Intervalo

As primeiras impressões que tive ao entrar na escola para a pesquisa de campo, *mergulhando* e entrelaçando cotidianos, foram cercadas de sentimentos e dúvidas quanto à postura que eu deveria ter como pesquisadora no meu lugar de trabalho. Muitas vezes houve confusão, minha e das outras pessoas, quanto ao que eu deveria ou não fazer. Acredito que isso seja uma consequência comum aos estudos *nos/dos/com os* cotidianos, mas foi importante pra mim, entender que não

existe uma forma para separar e isolar minha multiplicidade. Eu, Poliane, professora, pesquisadora, mulher, feminina, entre tantas outras características estava lá influenciando e sendo influenciada pelos afetos dos fluxos existentes. Deveria, portanto, não me preocupar com definições e sim com as intensidades e as práticas nas quais estaria envolvida.

Uma das movimentações que chamaram minha atenção naquele primeiro momento, foi a maneira com que os espaços eram ocupados no início da aula. As disposições reforçam a ideia de que a escola ainda pode ser considerada uma instituição disciplinar e que molda os sujeitos de modo a atender os interesses de alguns poucos cujo poder é legitimado por toda a comunidade envolvida nos cotidianos.

O exercício do poder disciplinar corresponde ao funcionamento calculado da produção do poder ou de uma máquina integrada à economia e aos fins dos dispositivos, onde ele é exercido. Relacional e autossustentado pelos mecanismos que o caracterizam como o funcionamento permanente e contínuo da própria trama de relações, ele opera no âmbito da multiplicidade. Constitui-se de um conjunto de instrumentos minúsculos, anônimos e coextensivos dessas multiplicidades que ordena; de um lado, maximizando a intensidade e a extensão dos efeitos do poder em todo corpo social, de outro, minimizando os prováveis custos à conexão econômica da dinâmica do crescimento do poder com o rendimento que materializam seu exercício. (MENEZES, 2011, p. 29).

Como narrado, o espaço destinado às crianças durante a espera pelo início das aulas é restrito ao primeiro andar e às calçadas próximas ao portão e as atividades que podem ser realizadas nesses momentos de espera são limitadas e normalizadas por meio de regras: “[...] a normalização, como efeito e instrumento do poder no núcleo dos sistemas disciplinares, descreve as condições de produção dos espaços da sociedade”. (MENEZES, 2013, p. 30). Uma das consequências do limite de espaço pode ser o aumento considerável das conversas (gritos são muito comuns enquanto as crianças estão no pátio).

A necessidade de se relacionarem e se expressarem não é satisfeita por meio de corridas, jogos, pulos, e outras atividades que exigem esforço físico, concentração e a oralidade. Essas práticas são motivos de muitas conversas e chamadas de atenção entre a direção e as crianças no dia a dia da escola, uma vez

que aumentam os riscos de acidentes pelo grande número de alunos e alunas para a área destinada a todos. Com as vozes elevadas a um nível que não é possível ouvir a fala de quem não tem a intenção de gritar as conversas passam a ser a única diferença de estar em um tempo de pouca vigilância, como a hora da entrada, e um tempo com maior vigilância, como a sala de aula.

Ao mesmo tempo em que esta cena pode ser interpretada de modo a reforçar a característica disciplinar da escola, o uso feito do segundo andar mostra que existe a possibilidade de extrapolar as regras e ser visto por alguém da “rede de vigilância” sem que isso seja motivo para punições.

Outro ponto relacionado à “transgressão” é o fato de que as 5 salas do andar superior, 4 são destinadas às turmas de 5º ano e 1 aos alunos do 4º ano. São alguns destes sujeitos que “ousam” ultrapassar os limites permitidos e se aventurar. Os seus olhares demonstram receio de serem flagrados e repreendidos por algum adulto que pode aparecer, mas nas expressões dos espectadores (principalmente de alunos do 1º ano) a insegurança e o medo são mais nítidas. Talvez pelo fato de ainda não conhecerem o suficiente para perceberem que pelo menos aquela regra já foi reinventada.

Cena 2: O toque de um sinal e a transformação do espaço

Às sete horas e quinze minutos, a funcionária responsável toca o sinal que indica que as aulas terão início. O clima do lugar é lentamente transformado e os movimentos, até então aparentemente aleatórios, vão em direção às filas separadas por turmas e, em cada turma, por sexo. Instala-se o silêncio, embora não efetivamente completo, mas o suficiente para ouvir a fala da vice-diretora. Nesse momento são passados alguns recados para toda a escola, os aniversariantes do dia são convidados a irem para a frente de todos, para depois receberem os parabéns.

Estou sentada em um banco do pátio do primeiro andar, ao lado da sala onde entraria em alguns instantes, observando todos de costas para mim, porque virados para outro banco onde a vice-diretora estava em pé, cumprindo a rotina.

Quando o silêncio fica ainda maior, uma das professoras começa o ritual diário, com a oração do “Em nome do Pai” e é acompanhada pela maioria dos sujeitos ali presentes. Em seguida, o coro emenda a oração do “Pai Nosso” e mais algumas pequenas orações até terminarem com a repetição do “Em nome do Pai”. Algumas crianças continuam alheias ao momento e não se importam em conversar e brincar, mesmo sendo encaradas por outras crianças e alguns adultos com ares de reprovação.

Espero o momento de ir para a sala de aula, acompanhada por uma mistura de sentimentos que vão desde um receio por estar *mergulhando* em algo que até então é desconhecido pra mim, até uma grande curiosidade em saber como será aquela turma e aquela professora.

Quando termina a rotina de recados e orações, uma a uma, as turmas seguem as direções de suas salas. A “turma da Maria do Carmo” entra, passando por mim com olhares tão curiosos quanto os meus. Ao passar por mim, a professora me chama. Entro e minha primeira reação é caminhar até um canto, no final da sala, onde deixo minha bolsa e espero até que os lugares sejam ocupados, lugares habituais, mas estranhos para mim.

Fico à espera para que ela me chame e eu possa me apresentar para meus novos companheiros de aventura. Um dos alunos pergunta se eu farei alguma atividade com eles. Mais uma vez minha insegurança aparece e sinto que é importante mostrar que naquela turma eu sou uma pesquisadora, estudante da Universidade Federal de Viçosa e que vou fazer parte das aulas, participando e observando o que acontece por ali, entre nós.

A partir do momento em que todos estão cientes sobre o que eu estou fazendo ali, volto para o canto da sala, ainda sem saber até onde eu posso *explorar* o espaço. Penso sobre como eu vou construir mapas, como eu vou me relacionar com todos aqueles sujeitos. Imagino que seja comum sentir algum desconforto, em um primeiro contato com o campo, afinal, eu estou em um lugar que, por mais familiar que possa me parecer, agora é estranho e clama por ser explorado.

Começo, então, a observar a partir do *olho do visível*. A sala de aula é dividida em quatro fileiras, com seis ou sete carteiras, umas dispostas atrás das

outras. Das sete horas e quinze minutos às onze horas e trinta minutos, desse ambiente fazem parte a professora, eu e 26 alunos (14 meninos e 12 meninas) que sentam nos mesmos lugares todos os dias.

A professora deixa claro para mim que eu posso ficar à vontade para circular pela sala, ajudar quem precise (mais uma vez o papel de professora fala mais alto) e eu aproveito dessa autorização para tentar conhecer um pouco mais o ambiente, ora me movimentando, ora voltando para o canto da sala, ora indo até os alunos, ora sendo procurada por eles. Durante toda a manhã tento construir pontes em meus pensamentos enquanto, sempre que possível, interajo com a turma.

Intervalo

Ao problematizar esta cena, podemos atentar para o que Gilles Deleuze escreveu sobre passarmos pela transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle desde a segunda metade do século XX. No entanto, “[...] no caso do Brasil, a situação torna-se mais complexa, pois não podemos dizer que estamos vivendo numa sociedade tipicamente de controle [...]” (NEVES, 1997, p. 90). A complexidade é percebida aqui, uma vez que a passagem narrada apresenta resquícios característicos da sociedade disciplinar. Claudia Neves (1997) escreveu que:

As sociedades disciplinares tinham como projeto a concentração, a repartição no espaço e a ordenação do tempo, fixando os corpos a um aparelho de normalização e controle, já as sociedades de controle partem de outros pressupostos. Decretam a crise e o caráter descartável dos aparelhos de normalização, tais como a escola. (NEVES, 1997, p. 86)

A escola é uma das instituições que ainda mantém práticas ligadas ao poder disciplinar, seja ao exercer, por exemplo, controle (quase) total sobre o tempo dos sujeitos que constituem seus cotidianos, seja para controlar e dividir os espaços a serem ocupados. Assim que escutam o toque do sinal, todos já sabem o que fazer e pra onde ir e não se arriscam a mudar esse comando, inclusive as

crianças que criam *microrresistências* à organização das filas e ao silêncio que é esperado, uma vez que “[...] é possível afirmar que o falar e o calar, o deixar falar e fazer calar, são usados como estratégias de poder e força para posicionar o outro [...]” (MATTOS, 2013, p. 98).

Nessas resistências e relações de poder, no entanto, os que ousam, movimentam-se de maneira que o fugir à regra tenha como consequência apenas olhares de reprovação e não seja suficiente para resultar em algum tipo de punição severa.

A separação das filas, por turma, sexo e tamanho remete, mais uma vez, ao controle disciplinar dos corpos. Criar o hábito de manter-se em fila e respeitar a posição de cada um, pode ser considerado um resultado do poder que é, “[...] ao mesmo tempo individualizante e totalizante na produção de corpos dóceis e produtivos [...]” (NEVES, 1997, p. 86).

Durante a entrevista com a professora Maria do Carmo, perguntei sobre suas experiências dentro da escola. Ela disse:

Passei pelos anos normalmente, como uma criança normal, não tive dificuldade de aprendizagem. E minha avó já era uma pessoa de idade, então a gente já era responsável pela escola. Porque não tinha mãe [para dizer] ‘vai fazer dever’, ‘hoje você tem que estudar’. Não. Isso partiu da gente mesmo. Então isso amadureceu muito a gente também. Sempre cada um foi responsável. E a mais velha sempre ajudou muito. Ela foi, entre aspas, mãe da gente. [...] Naquela época, os alunos apanhavam da professora e eu nunca cheguei a apanhar, mas eu acho que é porque eu era muito comportada, porque se não fosse também chegaria a tomar umas reguadas, umas varadas, que era normal naquela época. (Maria do Carmo, professora)

Sobre suas experiências e marcas como estudante, Maria do Carmo retomou características da sociedade disciplinar e da escola como uma instituição disciplinadora. A “[...] ortopedização dos indivíduos, materializada nos dispositivos de adestramento [...]” (MENEZES, 2011, p. 38) é percebida nas lembranças das possibilidades de apanhar das professoras, detentoras de uma autoridade inquestionável. De outro lado, professora há mais de vinte anos, a fala de Maria do Carmo também apresenta traços da sociedade de controle, que tem uma “[...] pedagogia que se produz nos modos de subjetivação dos indivíduos,

implícitos aos dispositivos de normalização [...]” (MENEZES, 2011, p.38), ao se definir como uma aluna “normal”, porque não tinha dificuldade de aprendizagem e era comportada.

Esse ideal de normalidade foi construído ao longo dos tempos e espalhado entre nós como natural. No entanto, o que faz dos outros, os que têm dificuldades, anormais? São os dispositivos de normalização que ditam “[...] o que deve ser o sujeito, a qual condição ele está submetido, qual o estatuto que ele deve ocupar no real ou no imaginário para tornar-se sujeito de tal ou tal tipo de conhecimento [...]” (FOUCAULT, 1994 *apud* MENEZES, 2011, p. 35).

Outra questão que chama a atenção nesta cena, são as orações como parte dos rituais cotidianos da instituição. A história da Escola Estadual “Madre Santa Face” está diretamente ligada a uma tradicional instituição confessional do município e a tradição de orações diárias resistiu às últimas décadas. No entanto, embora o Censo realizado pelo IBGE afirme que o Brasil é um país de maioria católica, correspondendo a 64,6% (BRASIL, 2010) da população, cabe à escola respeitar e valorizar a diversidade cultural e de crenças. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, nós professoras temos que nos organizar e trabalhar de maneiras que as crianças tenham conhecimento da diversidade na qual estamos imersos, além de

[...] garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13).

Já dentro da sala de aula, ao observar a ocupação do ambiente, pude revisitar em minha memória um afeto ligado às relações de gênero. Aquele grupo em sua organização espacial ia de encontro com o conselho que tantas vezes recebi. Meninos e meninas não precisaram ser intercalados para que a aula pudesse acontecer. De acordo com a professora, no primeiro dia de aula cada aluno escolheu um lugar para sentar, mas ao longo do ano essa disposição sofreu alterações de acordo com necessidades que ela encontrou, seja para diminuir as conversas, seja para tentar atender melhor aquelas crianças que apresentaram

maior dificuldade de aprendizagem. O fato de ser menino ou de ser menina não interferiu na decisão das trocas de carteiras.

Considero a ocupação das carteiras um ponto importante, porque, talvez com a experiência de pelo menos outros três anos em salas de aula, os usos que as crianças fazem de seus lugares e suas formas de expressão podem levantar algumas problematizações. As experiências dos anos anteriores são marcantes, uma vez que o poder disciplinar é “[...] contínuo e refere-se ao futuro, onde tudo irá por si mesmo. A disciplina enquanto hábito, exercício, cria saberes/ verdades que não apenas a justifiquem, mas apontem se o indivíduo se conduz ou não conforme as regras instituídas” (NEVES, 1997, p. 85). No quarto ano do Ensino Fundamental, as crianças já são capazes de passar mais tempo sentadas, de saberem que o espaço de cada um será o mesmo durante quase todo o ano, salvo em atividades diferenciadas, ou quando solicitado pela professora.

Quando comentei sobre os conselhos que recebi no início da carreira (e recebo ainda hoje) sobre a divisão da turma entre os sexos em busca do silêncio, Maria do Carmo reforçou minhas impressões de que o silêncio na sala de aula e a forma como o espaço é ocupado entre meninos e meninas não têm uma relação direta, mas o conhecimento e a maneira como a professora decide se relacionar com as crianças durante o ano letivo.

Eu acho que não faz muito sentido o gênero aí. O masculino e o feminino e não conversar. Eu acho que não é assim. Porque quando eles são pequeninhos, entre si, eles já escolhem só as meninas e só os meninos. Eu acho que não é assim que funciona. Tanto os meninos, quanto as meninas, podem ser mais conversadores, podem ser mais agitados... Então nunca pensei nessa estratégia para conseguir o silêncio. (Maria do Carmo, professora)

As formas de expressão que partem daqueles corpos, mesmo que enfileirados e por menores que sejam os sinais, são possíveis de escapar do controle disciplinar que uma sala de aula exige: pela maneira como foi projetada, pelas regras que são estabelecidas, pela ocupação dos espaços. As invenções estão

nas formas de ocupar os espaços destinados a cada um. Manter-se sentado por mais tempo não significa prestar atenção sempre; virar-se para trás; encostar na parede são atitudes comuns entre os sujeitos observados e que extravasam a ordem que acompanha a definição e enfileiramento das carteiras.

Cena 3: Quando o diferente foi capaz de me desconcertar

Desde o primeiro dia dentro da sala de aula, tenho um cantinho da sala como meu “território seguro”. Sei que naquele lugar eu não atrapalho o andamento das aulas e, ao mesmo tempo, posso olhar para todos e produzir ligações interessantes entre as ações produzidas por todos. No entanto, estar ali também me afeta e provoca diversas emoções em mim, porque é onde está uma criança muito diferente de mim e daquilo que fui enquanto aluna.

Sentada na última carteira, encostada em uma estante de livros, essa aluna tenta chamar a atenção de quem estiver por perto e conversa com a primeira pessoa que lhe dá atenção. Sentada, geralmente com os pés em cima da cadeira, ela responde, com a voz baixa, todos os comentários feitos durante a aula, seja da professora, seja das outras crianças ou qualquer pessoa que passe pela porta. Enquanto a professora fala, ela parece sentir a necessidade de interromper e questionar, mesmo que seja sobre outros temas.

Difícilmente ela fica quieta, concentrada apenas na atividade que o resto da turma faz. Próximos a ela estão duas meninas e dois meninos e todos conversam entre si, o que é uma ótima oportunidade para passar o tempo e 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.

Ao escolher um grupo para participar de conversas e brincadeiras, ela ia para o lado dos amigos, que se divertiam 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 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, já percebi: é quando os outros estão envolvidos em outros fazeres e ela caminha olhando para todos, a espera de uma troca de olhares, como que para saber que seu gesto foi registrado.

Será que ela gosta de chamar atenção? Ela gosta de mandar em todo mundo? Ela reclama e desafia a todos sempre, ou é porque 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...

Intervalo

“Nosso desafio é resistir a beber o veneno que criticamos [...]” (CRUZ, 2013, p. 58). Esta cena e essa citação retratam um movimento importante para a minha formação. Durante boa parte do meu *mergulho* naquela sala de aula, eu lutei contra padrões que estavam fortemente presos às minhas maneiras de perceber e de agir com relação a determinados comportamentos. Desde o primeiro dia me senti incomodada com as práticas da criança descritas acima. Eu esperava (re)invenções, outras formas de ser menina e de ser menino, mas ao me deparar com o diferente fiquei incomodada. 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 comigo. Maria do Carmo a descreveu da seguinte maneira:

Ela é elétrica. Ela não para em momento nenhum. Se ela está escrevendo aqui e alguém fala alguma coisa, ela para no meio da palavra e dá conta e consegue responder aquilo que está falando lá na frente. [...] Ela está prestando atenção aqui, do lado, ela dá conta do ambiente escolar! (Maria do Carmo, professora)

Eu desejei que aquela menina fosse silenciada e me questionei muitas vezes sobre como a professora conseguia lidar com todas aquelas atitudes. Como escreveu Claudia Vianna (2010), fazer uso do conceito de gênero nas práticas escolares faz-se importante, uma vez 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. (VIANNA, 2010, p.154).

Eu estava impregnada de um padrão dominante sobre o que é ser menina, mas envolvida com as leituras do referencial teórico e naqueles cotidianos, fui capaz de perceber o quanto tentava encaixá-la em um modo de ser menina no qual eu fui educada. Encontrar sujeitos tão diferentes de nós mesmos provoca o caos em nossos pensamentos, mas não é no caos que existe a possibilidade de (re)criar? 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.

Por ser incômodo para mim conviver com essa aluna, eu também caí na armadilha de enxergar suas atitudes por meio da lógica binária, em que o oposto a mim logo estava associado ao ruim, ao errado. Sobre isso, Eva Blay (2010) 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. (BLAY, 2010, p. 12)

A aluna não se importava em seguir comportamentos, mas em (re)criar maneiras de ser e agir e deixar registradas essas decisões para todas as outras pessoas, fosse pelos comentários que fazia durante as aulas, fosse pelo jeito se vestir ou andar. Ela também não se importava em compartilhar suas atividades, conversas e conhecimentos com os outros meninos, diferente de outras alunas que sempre optavam por estar perto e fazer tudo umas junto às outras.

E quando formava grupo, ela não importava em colocar ela com menino ou com menina. Ao passo que tem aluna que não, já fica de cara fechada. Porque na formação de grupo, às vezes eu deixo escolher, dependendo da atividade, às vezes eu escolho e às vezes eu faço aquela intervenção: é um aluno que precisa ajudar os outros, então esse fica nesse grupo, porque esse grupo precisa de ajuda. Então nesses momentos que eu colocava menino com menina, já ficavam um pouco arredios. (Maria do Carmo, professora)

Ao problematizar essa questão de lidar com a diferença, entendi que o silêncio e os silenciamentos são capazes de nos desestruturar e levantar a questão de 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). Pensar em sujeitos como ela, que não estão enquadrados nos modelos predominantes foi um dos motivos pelos quais eu me dediquei a esta pesquisa e me surpreendi!

Vale a pena destacar uma fala de Maria do Carmo que apresenta resquícios de silenciamentos sobre as relações interpessoais e de gênero:

Tem aluna que fala ‘meu pai não deixa eu sentar com menino’. Porque acha que menino é só pra namorar, menino é só pra beijar. E nessa idade, no quarto ano, eu ouvi isso: ‘Ah, tia, meu pai não gosta’. Eu falo ‘mas seu pai não gosta por que? Vamos saber o porquê. Você está aqui pra trabalhar com ele, pra brincar com ele, e isso não tem nada de errado’. Então aí você tem que fazer suas interferências pra ver se tem um melhor convívio na sala de aula. (Maria do Carmo, professora)

Neste caso, a influência da família precisa ser levada em conta, para entender as movimentações. Maria do Carmo confirmou essa ideia ao relatar a

fala comum entre algumas alunas ao serem colocadas para trabalhar junto de meninos: “*meu pai não deixa*”. Será que ele realmente não deixa ou, nessa idade, com suas experiências, ela já sabe da preocupação e da vigilância constante, dentro e fora da escola, sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades, e faz uso deste conhecimento para tentar driblar a decisão da professora? Por que é mais fácil separar as meninas dos meninos do que conversar sobre essas relações? São momentos como os de questionamentos deste tipo em que problematizações podem ser feitas visando provocar reflexões sobre nossas posturas sobre as crianças. A imposição de comportamentos considerados normalizados pode ser uma forma de silenciar importantes movimentações para (re)invenções de modos de pensar e agir sobre as diferenças de gêneros.

Cena 4: A escola como espaço de lutas

É o dia da tão esperada hora da “Educação Física” e eu vejo que a espera por esse momento provoca algo diferente. Estou parada em meu “cantinho”, observando o desenrolar dos eventos. Uma aluna vem até mim e disse:

Os meninos são muito preconceituosos. Eles sempre querem ficar com a parte maior do pátio. Mas nós reclamamos e agora cada semana eles ficam com uma parte... Mas eles disseram que se quebrarem alguma lâmpada, a gente que vai pagar. (Aluna, 4º ano, 9 anos)

Não entendo o assunto, mas professora está na frente da turma, ministrando a aula, e não quero incomodá-la, por isso não estendo o assunto, mas fico pensando no incômodo que aquela situação havia gerado na turma. Anoto o que acabo de escutar em meu diário para retomar o assunto quando possível.

Veza ou outra surge o assunto e descubro que nas últimas semanas a ocupação do pátio durante a “Educação Física” havia sido motivo de uma interessante discussão: segundo as meninas, a parte maior do pátio era sempre usada pelos meninos, mas agora elas reivindicam espaços e tempos iguais para os dois. Sabendo dessa “luta”, espero junto com as crianças que a “Educação Física” comece logo e que eu possa presenciar os movimentos produzidos a partir da saída de sala.

Imagino, pelas conversas, que durante os trinta minutos, as meninas ficarão na parte maior e sem cobertura do pátio e os meninos na outra, entretanto, está decidido desde a última saída que nos primeiros quinze minutos o espaço será delas e que depois acontecerá a troca.

Já no pátio, permaneço sentada em um dos bancos, observando as cenas que acontecem ao meu redor. A maioria dos meninos se reúne para jogar futebol e se organiza em um espaço bem limitado e coberto (nesse momento entendo o receio das lâmpadas quebradas). Um grupo de meninas ocupa a parte externa, jogando peteca. Dois meninos brincam com uma coleção de bonecos em um dos bancos que cercam o pátio, enquanto um outro confecciona pulseiras com elásticos coloridos, junto com algumas colegas. O resto das meninas ocupam diferentes espaços: algumas sentadas pelos cantos entretidas com jogos de tabuleiro ou com as pulseiras e, no tão desejado espaço aberto, fica um grupo brincando com peteca.

Chega a hora de trocar de lugares. Continuo a observar. Do meu lado, permanece, desde o momento que vamos para o pátio, uma menina com suas bonecas. O silêncio e a observação das cenas nos fazem companhia...

Intervalo

Nesta cena escrevi a disciplina Educação Física entre aspas de maneira proposital, para chamar a atenção de quem se ocupa com a leitura do texto. De acordo com o Art. 26, parágrafo 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos [...]” (BRASIL, 1996, Art. 26). No entanto, a Resolução nº7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos permite que a disciplina seja ministrada pela professora regente da turma (BRASIL, 2010, Art. 31).

Sendo assim, nos anos de 2013 e 2014, na Escola Estadual “Madre Santa Face”, assim como em todas as outras turmas de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental das escolas estaduais de Minas Gerais, as Pedagogas assumiram a

função de ministrar as aulas de “Educação Física”. Tal medida teve como resultado os horários para a disciplina reduzidos e dedicados à livre recreação entre as crianças. Talvez a ausência de um profissional para direcionar as atividades tenha resultado em maior liberdade para as crianças se expressarem e fazerem usos diferenciados daquele espaço.

Pensando que a escola remete ao amplo social, acredito que é possível mapear a sociedade a partir do micro, de cotidianos específicos. Essa cena, por exemplo, é capaz de retratar o contexto de lutas por oportunidades iguais entre homens e mulheres presentes na sociedade, com mais ênfase desde a organização das feministas. Apesar de ser uma discussão entre crianças, a luta por espaços e tempos para ambos os sexos partiu de uma inquietação das meninas, ao perceberem que os meninos tinham muito mais possibilidades de movimentarem-se, porque usavam a parte maior do pátio durante a recreação. Foi uma decisão que envolveu conflitos, como o exemplo da ameaça de alguns meninos com relação à lâmpada quebrada, presente na fala da aluna, pois, “[...] assim como o gênero e a sexualidade, as relações escolares possuem uma dimensão construída, situada, conflituosa, porque múltipla, mas não neutra, relacional porque baliza valores em constante interação [...]” (VIANNA, 2010, p. 155).

Mesmo depois de chegarem a um consenso, a disputa pela ocupação de espaços do pátio durante a recreação continuou. Ficou claro, durante as observações, que os meninos ainda tinham vantagem sobre aquele território, ou pelo menos estavam mais preocupados em manter os limites do espaço aberto, enquanto este pertencia a eles. Durante os minutos que elas usufruíam da conquista, qualquer menino transitava livremente por ali, sem receber nenhuma advertência. Muitas vezes os jogadores de futebol “invadiam” a parte externa, entretidos com a partida, mas só eram repreendidos quando atrapalhavam o jogo delas. No entanto, quando havia a troca, as meninas não podiam ficar sequer nos bancos em volta do pátio porque as reclamações não acabavam nem o jogo recomeçava enquanto o território não fosse completamente deles.

Quando presenciei essa imposição de barreiras por parte dos meninos, imaginei que isso fosse gerar algum tipo de desconforto por parte delas, mas não. Com os novos limites demarcados, os diferentes grupos de meninas continuaram suas atividades espalhadas e os meninos que não participavam do futebol

continuaram nos mesmos espaços. Elas estavam satisfeitas com a conquista de um tempo para fazerem o uso do espaço e desocupa-lo no tempo certo não era problema.

A postura da professora, ao se deparar com essa reivindicação, merece ser destacada.

A primeira semana só os meninos ficavam com o espaço e jogavam bola. E elas começaram: 'Isso não é justo!' E eu também percebi que não era justo. Então o que nós podemos fazer pra gente chegar a um acordo que fica justo para os meninos e justo para as meninas. Aí começou: 'Ah, uma semana é um outra semana é outro.' Um grupo não concordou. Então tá, 'vamos fazer votação'. É uma opção. Qual que é a outra opção? 'A outra opção é ficar quinze minutos'. Então vamos fazer uma votação. E ganhou essa votação de quinze minutos para uma turma e quinze minutos pra outra. O problema era quando estava chovendo, que nenhum dos dois podia ir pra lá! Mas eu acho que sou mais do diálogo. (Maria do Carmo, professora)

Sobre a divisão entre eles, a professora comentou que tentou intervir e juntar toda a turma em uma brincadeira:

Tentamos com queimada. Umas duas semanas deu certo. Mas depois elas já não queriam brincar e os meninos queriam jogar bola, porque não queria jogar peteca ao invés de jogar peteca ou queimada. (Maria do Carmo, professora)

Ainda que tivesse a autoridade para (talvez) silenciar, ao ignorar as inquietações, ela resolveu abrir um espaço para o debate entre os alunos. Como escreveu Claudia Vianna (2010):

A educação pode ter um papel importante em divulgar, incentivar e produzir novos valores, não aqueles tradicionalmente vinculados à masculinidade hegemônica e à feminilidade a ela subordinada. Essa pode ser a grande contribuição da educação escolar, sob a ótica das relações de gênero. (VIANNA, 2010, p. 154).

Apesar de ter sido forte a divisão entre os sexos e os espaços nos momentos fora da sala, é interessante destacar as outras brincadeiras que compunham a cena. Rotular o que é de menino e o que é de menina é muito

comum entre a indústria, as lojas, os adultos e a própria escola, mas ainda assim existem oportunidades para problematizar essa divisão e valorizar as reinvenções que são feitas das brincadeiras e dos brinquedos. Dois meninos brincavam de bonecos, sentados perto de um dos bancos de concreto. Bonecos, no masculino, pequenos e sem muito detalhes, abrindo bastante espaço para a imaginação de quem brincasse com aquela coleção, mas ainda sim bonecos. Um menino estava brincando com os elásticos, tecendo (com um garfo) pulseiras coloridas e admiradas por quem estava por perto. A maneira como ele confeccionava era muito parecida com o trabalho manual realizado por mulheres (ainda hoje maioria entre as artesãs que fazem tricô, rendas ou crochês) para a confecção de roupas ou outros acessórios.

Cena 5: Quando o silêncio tem muito a dizer...

Aquela companhia durante a aula de Educação Física me faz lembrar outro momento da minha aventura e viajo no tempo, para alguns dias atrás...

Enquanto observo o ambiente, tentando explorar todos os espaços e me familiarizar com todas as novidades, noto os lugares ocupados pelas crianças, pela professora, pelos materiais, imaginando os efeitos que as disposições de tudo isso podem ter sobre as dinâmicas da turma.

Observei também os lugares “desocupados”. Será que ainda vou conhecer outros sujeitos? Como são essas crianças? Meninos ou meninas? Várias possibilidades passeiam pelos meus pensamentos. Pensando na disposição das carteiras e que nós professoras temos o costume de ocupar as primeiras com aquelas crianças que precisam de mais atenção, imagino que pelo menos mais uma eu vou conhecer.

Não demora muito para satisfazer um pouco da minha curiosidade. Passados alguns minutos, uma menina abre a porta da sala e anda em direção àquela carteira que ocupava minha imaginação. De cabelos escuro e presos, com uma mochila e outra bolsa, ela senta em seu lugar sem cumprimentar a professora ou qualquer outra pessoa. A professora passa por ela, deseja um bom dia, pergunta se está tudo bem, mas não obtém resposta alguma...

Ainda no meu “território seguro”, fico observando. Vez ou outra ela apenas “corre os olhos” pela turma; um olhar que parece estar atento para as ações, mas que se perde na menor “ameaça” de contato de outra pessoa. Em uma das vezes que ela para de fazer suas coisas para observar o resto da turma, nossos olhares se cruzam por um instante breve.

Enquanto as crianças estão atentas a alguma atividade proposta, tenho oportunidade de trocar algumas palavras com a Maria do Carmo e ela logo me conta que aquela aluna que chegou atrasada não conversa com outra pessoa que não seja sua mãe, seu pai e sua irmã. Ela tem o chamado “mutismo seletivo”. A partir desse momento, despertaram em mim emoções difíceis de compreender e lidar. Como é possível saber o que ela está sentindo? Como saber se ela está satisfeita com o que acontece em sua volta? Como está sua aprendizagem? Ela é feliz? Tem fome? Ela quer ir ao banheiro? Passou bem no final de semana? Quer brincar de alguma coisa diferente? É como se uma onda de dúvidas caísse sobre mim, todas as vezes que me pegava pensando naquela menina de cabelos presos e olhar distante.

Tento conversar com ela quando surgem oportunidades. Na recreação, dividimos o mesmo banco, como se ela estivesse na mesma aventura de entrelaçar redes com todos os movimentos observados, eu com o meu diário, ela com a sua boneca. Quantas redes aqueles silêncios foram capazes de entrelaçar!

Intervalo

Muitas vezes esquecemos que “[...] a palavra, um tipo especial de linguagem, pode excluir outras formas de comunicação como a visual, a auditiva, que mesclam elementos diversos de nomeação do mundo [...]” (VIANNA, 2010, p. 153). Encontrar uma menina que não fez uso das palavras em momento algum em que estive na escola, levou à problematização da forma como lidamos com o comunicar-se com o outro. Ela fez uso do silêncio que “[...] é a falta de ruídos, a abstenção da fala, é o silenciar-se. O silêncio pode se dar por opção, por medo ou como estratégia de poder [...]” (MATTOS, 2013, p. 100). No caso desta aluna, no primeiro dia de observação a professora avisou que ela tinha o que é conhecido como Mutismo Seletivo. Este é um distúrbio psiquiátrico que afeta o

desenvolvimento do sujeito e que é diagnosticado, normalmente, no período da infância. Algumas das características de quem tem o Mutismo Seletivo são: “[...] fracasso persistente em falar em situações sociais específicas (nas quais existe a expectativa para falar, por ex. na escola), apesar de falar em outras situações; a perturbação interfere na realização educacional ou na comunicação social [...]” (LEITE *et. al.*, 2005, p. 75).

Precisei considerar outras formas de comunicação, para que eu pudesse agir diante deste desafio. Se a minha intenção é dar visibilidade às diferenças, esta foi uma oportunidade de valorizar aquela aluna, entendendo que “[...] a escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças — não o elogio à desigualdade. As diferenças [...] devem, portanto, ser fator de enriquecimento [...]” (BRASIL, 1997, p. 63). A comunicação visual foi a mais comum que percebi durante meus encontros com essa criança. Era através dos olhares que ela participava das relações entre as crianças, que cumprimentava a professora e a mim quando chegava na sala, que deixava claro que não iria responder algo por meio da fala.

Depois de algum tempo entrelaçando os nossos cotidianos, a professora comentou que havia recebido um bilhete da mãe da aluna, dizendo que esta tinha demonstrado interesse em falar com as pessoas da escola. O bilhete, inclusive, sugeria inclusive um assunto que muito interessava a criança dentro de casa, no entanto, por mais que fosse incentivada, ela continuou se comunicando da sua maneira.

Já no final da minha aventura, consegui me comunicar com aquela menina de uma forma que não esperava. Descobri que ela gostava de estar com os cabelos sempre presos e alinhadas e de pintar as unhas. Comecei tentando me aproximar falando sobre os cabelos longos e escuros, enquanto ela tentava trançar os cabelos de uma boneca. A resposta dela não foi imediata, mas, alguns dias depois, ganhei um pequeno sorriso quando ela olhou para a minha direção e encontrou meus cabelos presos com uma trança.

Sobre as unhas, a menina tinha a mania de roê-las, quando não estavam pintadas. Eu brinquei com ela e disse que se nos próximos dias eu visse que suas unhas não estavam roídas, levaria um esmalte para ela. Quando tive a

oportunidade de me sentar próxima a ela, resolvi perguntar qual a cor ela gostaria de ganhar. Ela não falou, como eu já esperava, mas ofereci o meu diário, perguntando se ela queria escrever a cor. Para minha surpresa ela aceitou. E foi respondendo todas as perguntas que fazia (em relação aos esmaltes) dessa maneira.

Cena 6: E agora, somos vigiados por quem?

Outro dia começa e, após o toque do sinal e do ritual de todos os dias, vou para a sala. Duas alunas universitárias aparecem para cumprir as tarefas de um projeto de Educação Ambiental em parceria com a Universidade Federal de Viçosa. Eu e Maria do Carmo continuamos na sala; ela auxiliando nas atividades quando necessário.

Para mim tudo é novidade, mas as crianças já sabem como funciona a dinâmica e estão bastante animadas, principalmente por sentarem em duplas escolhidas por elas mesmas. A sala toma outra forma, dividida entre meninos e meninas: do meu lado esquerdo as duplas de meninos, enquanto do meu lado direito, as duplas de meninas. Durante a atividade, a conversa fica mais evidente, assim como a movimentação das crianças pelo espaço da sala, ora para trocar informações sobre as atividades, ora para dividir “segredos”.

Uma das universitárias começa a andar pela sala e interagir com as crianças que continuam aproveitando a “aula diferente” para agirem diferente do usual, falando mais, andando mais, brincando mais, ao mesmo tempo em que fazem o que foi proposto. Em uma de suas paradas para interação, a mulher diz em voz alta: “*A mulherada fala demais!*”. As alunas riem e outras crianças concordam com o comentário.

Estou próxima às meninas que estão conversando, enquanto uma mexe na mochila e mostra alguma coisa para quem está próximo. Parece um desafio para elas, algo errado: “*é seu?*”; “*você vai levar para o recreio?*” são algumas das perguntas que consigo escutar. Fico curiosa, imaginando o que poderia estar ali para causar reações diferentes entre quem via, mas não interfiro. Depois de um tempo, a dona da mochila vem conversar comigo e aproveito para perguntar se

poderia saber sobre o que elas tanto conversavam. Ela aceita mostrar desde que eu “*não conte para ninguém*”. Penso: “*que segredo tão grande é esse?*”. O segredo: um aparelho celular!

Depois que termina a aula das estudantes, o clima da turma volta ao habitual: as duplas são desfeitas, todos voltam para os lugares que ocupam diariamente e o barulho é substituído pela voz da professora. Em momento algum ela precisa levantar o tom de voz. Todos já sabemos que quando ela começa a falar, cabe aos demais prestar atenção. Continuo a prestar atenção nos movimentos....

Intervalo

A sexta cena narrou momentos de diferentes maneiras de se comportar das crianças. A aula com outras pessoas que, além de levarem atividades que envolvem outra dinâmica na sala, ainda estão em formação, influencia na forma como a vigilância e a disciplina funcionam no ambiente escolar. Além disso, a divisão da sala e a fala da estudante são pontos importantes de problematização sob a perspectiva das relações de gênero e a (re)produção de pensamentos. Outra questão para a reflexão são as (re)invenções diárias que alunas e alunos praticam, neste caso a forma de lidar com a proibição do uso do celular no ambiente escolar.

Sobre a mudança na ocupação do espaço da sala de aula, como narrado, a escolha ficou a cargo das crianças e, na mesma hora, entre comemoração e arrastar de carteiras, meninas buscaram meninas, enquanto meninos buscaram meninos (a própria disposição da sala depois que as duplas estavam formadas deixava clara essa separação, uma vez que os meninos estavam mais à frente, no canto esquerdo e as meninas ocupavam o canto direito e o fundo da sala).

Outra questão levantada remete à fala da estudante sobre a conversa, especificamente a das meninas (naquele momento, toda a turma estava envolvida em conversas paralelas, inclusive os alunos). Ao dizer “*A mulherada fala demais!*”, ela acabou reforçando uma característica que a sociedade legitimou como de mulheres. Levar esse tipo de discurso para a sala de aula precisa ser problematizado, como escrito por Guacira Louro (2013):

Professoras/es e estudantes carregam de sentido aquilo que leem, o que dizem, ouvem ou fazem. [...] é preciso questionar sempre não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e os sentidos que os/as nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. (LOURO, 2008, p. 137).

Talvez seja possível afirmar que ao reproduzir essa fala, a estudante queria apenas interagir com as duplas, como estava fazendo com os outros, sem se preocupar (ou entender) as consequências de (re)produções do tipo.

O fato de estas mulheres ainda estarem na Universidade, como graduandas, precisa ser ligado às condições curriculares e às questões de gênero. Apesar de a escola contar com materiais que mencionam sobre o tema e a importância de trabalhar e superar desigualdades baseadas em construções sócio históricas, o acesso a informações deste tipo continua limitado aos interesses individuais, tanto de professoras que já exercem suas profissões, quanto aquelas que estão em processo de formação inicial. Como escreveu Claudia Vianna (2010):

A grade curricular regular da maioria das instituições de ensino superior destinadas à formação docente não contempla esses aspectos, mas as políticas públicas de educação nos cobram o tratamento crítico das diversidades na escola, enquanto dimensões coletivas e não individualizadas ou meramente subjetivas do processo de construção e ampliação de direitos. (VIANNA, 2010, p. 157).

Vale ressaltar que o foco não deve ser apenas a formação inicial dos profissionais da escola, nas instituições de Ensino Superior, mas também na formação continuada. Talvez assim a busca por conhecimentos sobre questões como as de gênero deixem de ser individuais e passem a ocupar o espaço coletivo, criando oportunidades para que todos “[...] os professores pensem, revelem e repensem suas representações a partir da sua prática, ouvindo a si mesmos e aos outros, para desconstruir e reconstruir suas ações, comportamentos e ideias sobre os alunos [...]” (FERRARI, 2008, p. 43).

Voltando ao momento em que descobri o segredo compartilhado entre as meninas, ao olhar dentro da mochila veio na memória o meu primeiro dia de

pesquisadora na escola, quando presenciava uma das regras sendo transgredida e observada com uma mistura de medo e excitação por outras crianças. O segredo das meninas era mais uma “transgressão”: um celular. Por mais que a escola seja uma instituição disciplinar e apresente regras conhecidas por toda a comunidade, ainda há espaço para que as imposições sejam dribladas. Podemos dizer que as práticas cotidianas “[...] estão atravessadas por relações de poder e jogos de força, que organizam as negociações e confrontos entre os envolvidos, exigindo o seu constante investimento e vigilância [...]” (FERRARI, 2011 *apud* MATTOS, 2013, p.104).

Todas as crianças são proibidas de usar aparelhos eletrônicos dentro da escola e aqueles que precisam, por algum motivo, levar o celular, devem mantê-lo desligado e dentro da mochila. No caso da aluna, o celular parecia estar desligado, portanto em conformidade com a regra. Contudo, não sei se ela o levou para o recreio, como as amigas perguntaram ou se ligou o aparelho em algum momento em que a vigilância estava menor do que na sala de aula.

A transformação do ambiente quando a responsabilidade pela aula volta para a professora regente pode reforçar a ideia dos *corpos dóceis*, em que a escola exerce um papel importante. Maria Andrade e Ana Maria Camargo (2010) escrevem que tal importância se dá:

Não apenas pela abordagem dos conteúdos relativos às suas configurações, suas partes e funções, mas, principalmente pelas permissões e interdições relativas ao uso dos mesmos. As rotinas e hábitos escolares, o dito e o não dito sobre os corpos vão produzindo o que as crianças e adolescentes podem e devem pensar e dizer sobre eles, assim como o que fazer com os mesmos. (ANDRADE; CAMARGO, 2010, p. 100).

Todos os alunos estavam, no mínimo, no quarto ano de experiência sobre a rotina escolar. Talvez esse fato tenha colaborado para que não houvesse necessidade da intervenção da professora na “arrumação” da sala, já que todos já sabiam de suas responsabilidades como alunos, logo, como fazer usos de seus corpos naquele momento.

Cena 7: Vamos dançar!?

Estamos conversando, eu e a Maria do Carmo, sobre minha aventura, quando comento sobre minhas curiosidades em entender como as crianças se expressam, como se movimentam e fazem uso de seus corpos. Interessada, ela me convida para participar de uma das aulas ministradas pelos alunos do curso de Dança para a turma. *“Que ótima chance para perceber os fluxos existentes durante um momento tão importante de expressão corporal e as possíveis marcas de subjetividade presentes entre as redes!”*, pensei.

Já no pátio, fico atenta ao desenrolar das atividades. As crianças são orientadas a fazerem uma roda e sentarem, para que possam relaxar e alongar-se para as próximas propostas. Observo, em silêncio, que o círculo está dividido exatamente entre meninas e meninos. *“Foram os bolsistas que pediram que sentassem dessa maneira?”* pergunto à Maria do Carmo assim que ela se aproxima de mim. A resposta é negativa, *“Cada um sentou no lugar que preferiu.”* Volto para o silêncio atento.

Em um segundo momento, a turma começa a ser dividida em 3 filas, mas desta vez os bolsistas trocavam uma ou outra criança, com a intenção de que a quantidade em cada grupo fosse ao menos parecida. No entanto, ao misturar meninas e meninos, os grupos logo demonstram desconforto, descontentamento e resistência. Assim que os grupos percebem que não estão sendo observados, trocam de lugares.

Após a organização das filas, a atividade começa. Ao som das músicas, os dançarinos devem transitar pelo pátio, fazendo movimentos corporais de acordo com os gestos do primeiro da fila, o coreógrafo, que deve seguir o ritmo. No momento em que a música é trocada, o mesmo acontece com o coreógrafo. Coreógrafos? Bailarinos? *“Eu não sou bailarino não!”*, reluta um dos meninos.

Fico pensativa pela diferença dos movimentos comandados por meninos e por meninas: enquanto eles experimentam sem aparentar medo de cair ou de errar os passos, pulando, girando, abaixando ao mesmo tempo que andam; elas tomam mais cuidado, movimentando com mais limitações na ocupação do espaço, usando mais os braços, com movimentos lentos e pensados.

Chegamos na última atividade. Todos precisam encontrar uma dupla e interagirem entre si como espelhos. Mais uma vez, as escolhas partem das crianças e a divisão entre os sexos permanece. Paira no ar o desafio e a dificuldade de se expressar e algumas duplas logo transformam a atividade em outras danças, brincadeiras, ou conversas.

Intervalo

A partir do momento em que assumi o compromisso de uma pesquisa com base em estudos que defendem a desconstrução de ideias naturalizadas pela sociedade, não poderia deixar de fora das problematizações a forma como as crianças e os adultos lidam com o corpo nos cotidianos da escola. Em outras cenas já teci reflexões sobre o assunto, mas nesta narrativa o corpo e suas expressões merecem destaque. Antes disso, deixo claro que entendo, assim como Maria Andrade e Ana Maria Camargo (2010) que:

Nossa corporeidade é definida não apenas por determinantes biológicos, mas por um conjunto de significados culturalmente instituídos que vão delimitando muitas de nossas ações, nossas relações com os outros e com nós mesmos, nossos hábitos nossas regras de conduta, nossos movimentos, enfim, nossa identidade. (ANDRADE; CAMARGO, 2010, p. 99).

Podemos dizer que o corpo é construído também pela linguagem, que atravessa nossas relações, que tem o poder de definir as diferentes maneiras com que as meninas e os meninos lidam com os seus corpos. Além da escola, a mídia faz parte do processo educativo dos sujeitos e seus corpos. Os filmes, as novelas e os desenhos⁶, por exemplo, que a turma assiste, ensinam maneiras de usar os corpos: mesmo nunca tendo participado de uma aula de balé, as meninas acompanham as danças das mocinhas e princesas e a reproduzem nas aulas de dança, como pude observar. Com os meninos não é diferente: a arte de lutar está

⁶ Durante a observação, nós assistimos o filme “Karate Kid” (2010) e em um dia em que não estava presente, a turma assistiu “Xuxa em: O mistério de feiurinha” (2009), dois exemplos que vão ao encontro da minha colocação sobre as reproduções de modos de ser menina e modos de ser menino e o uso que cada um faz de seus corpos.

presente nas histórias que gostam e eles conseguem transportar o movimentos para as atividades propostas. Silvana Goellner (2013) escreveu que:

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falamos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. (GOELLNER, 2013, p. 31).

Neste sentido, a observação das práticas que levaram à escrita deste trecho resultou em alguns pontos a serem destacados, entre eles a diferença nas maneiras de lidar com os corpos e os movimentos entre os meninos e as meninas.

A divisão da turma, em momentos de atividades diferenciadas, já foi mencionado neste texto, mas aqui existe uma diferença: os adultos tentaram interferir na ocupação dos espaços, gerando desconforto, resistência e (re)invenções a partir das mudanças realizadas (as crianças trocando de lugar entre si, mantendo a fila organizada pelas professoras). Seriam jogos de poder realizados entre os adultos e as crianças? Dizemos que os adultos detêm o poder sobre as crianças, são autoridades e devem ser respeitados em suas decisões, no entanto, “[...] o poder não é algo que se tem, mas algo que se exerce, que se pratica [...]” (FURLANI, 2010, p. 49). E mais:

Para Foucault, o poder é sempre algo positivo, pois ele permite a *resistência* – pressupõe a existência do *outro* (do diferente) e, por conseguinte, reconhece a existência do saber do outro. Esses saberes socialmente estão em constantes relações de poder (inclusive, no interior da Escola, na sala de aula) e, se o outro não pode produzir saber (por exemplo, falar de si), então não há resistência, e sim violência. (FURLANI, 2010, p. 51).

As disputas pelo comando dos outros também chamaram a minha atenção, porque muitos queriam ser o líder da fila. No entanto houve um revezamento a cada troca de música, então todos (que quiseram) tiveram oportunidade de liderar o grupo em que estava.

Quanto à reação do aluno sobre o comentário feito pela professora a respeito de coreógrafos, me causou desconforto e provocou a necessidade de problematizar a questão do modo como os adultos são capazes de silenciar oportunidades de lidar com preconceitos. A consequência do calar-se e fazer calar? “Como formações práticas e discursivas, os silêncios e os silenciamentos vêm construindo verdades diferenciadas para os gêneros [...]” (MATTOS, 2013, p. 101). Muitas vezes, nós nos silenciamos para não problematizar.

Mudar posturas naturalizadas exige transformações de atitudes, embates, exige debate e posicionamento político, transpiração, o que nem sempre motiva as pessoas, que preferem “*deixar as coisas como estão*”. O silêncio é utilizado como forma de não problematizar as relações de gênero. (MATTOS, 2013, P. 104).

Talvez o problema possa ir além da escolha por não discutir sobre a postura adotada pelo aluno com relação a uma profissão culturalmente delegada às mulheres (coreógrafas e bailarinas). Posso dizer que é provável que essa contestação tenha se tornado natural para um estudante de Dança, a ponto de não afetá-lo da mesma maneira que a mim. Talvez seja o fato escrito por JimenaFurlani (2010):

Muitas pessoas (inclusive nós – educadoras e educadores) diante das novas possibilidades explicativas e conceituais em relação aos sujeitos de gênero e sexualidade, resistem a essas possibilidades conceituais e explicativas. Essa resistência estará, muitas vezes, respaldada e justificada, mesmo que imperceptivelmente, no crédito que conferimos a ‘verdades’ advindas de *campos do conhecimento humano* considerados não-científicos ou em crenças pessoais. (FURLANI, 2010, p. 46).

No entanto, falar sobre os corpos, sobre as desigualdades de gênero e até dos jogos de poder, e ser afetado por estas questões e problematiza-las nas práticas cotidianas requer compromisso político e certo conhecimento teórico sobre o assunto. Voltamos mais uma vez para a formação docente.

Fecham-se as cortinas. Fim do terceiro ato. Fim da aventura.

CONSIDERAÇÕES E RETICÊNCIAS

Cutucar um movimento rizomático de transformação que não se pode controlar talvez seja melhor do que manter uma barbárie.

(CRUZ, 2013, p. 59)

À medida em que este texto ganhava o corpo de uma dissertação, as cartografias eram construídas. A cada cena narrada, a cada revista e releitura que fazia das anotações do diário e das falas da professora, eu me dava conta de quanto poderia ser construído junto com minhas imersões cotidianas. Se ao começar o estudo tinha como pressuposto a ideia de que a escola pode ser um espaço de (re)invenções dos modos de ser, agir e pensar o mundo e suas construções e diferenças, agora sei que minha pesquisa foi capaz de (re)encontrar espaços inventivos que existem entre os sujeitos e suas práticas.

Quando iniciei este trabalho, imaginava que a escrita deveria ser carregada de problematizações sobre as questões de gênero, sempre de maneira direta. Acredito que faz parte do amadurecimento enquanto pesquisadora, admitir que nem sempre é possível manter as mesmas expectativas ao longo de um estudo. Durante muito tempo, o fato de surgirem cenas interessantes pra mim e que me afetam de um modo tão intenso que não poderia deixar de dividi-las e problematiza-las nesta fase de conclusão me deixou apreensiva. Como abordar tantas outras questões, se as minhas indagações sempre estiveram relacionadas aos gêneros e suas consequências? No entanto, compreendi que não é possível fragmentar as práticas cotidianas e isola-las. Se a escola é, ao mesmo tempo, generificada e generificante, como escreveu Guacira Louro, as minhas narrativas e as minhas problematizações estão cercadas por esta categoria, direta ou indiretamente.

Trabalhar com gênero e sexualidade nas políticas e práticas educativas exige a reflexão sobre os símbolos culturalmente disponíveis; sobre as atribuições relativas ao que é ser mulher e homem em nossa sociedade; sobre o difícil processo de socialização de crianças, sobre os conceitos normativos, as regras e as normas do campo científico, político, jurídico e educativo; sobre as concepções políticas implantadas e difundidas nas instituições escolares e, principalmente,

sobre a construção de identidades individuais e coletivas nesse processo, procurando denunciar a pretensão universal e generalizada de um modelo ainda dominante de masculinidade e de feminilidade. (VIANNA, 2010, p. 157)

O que fazia-se necessária era a constante articulação entre o que era observado com a teoria, no sentido de mantê-la sempre viva em minhas problematizações.

As disputas entre as crianças, as posturas dos adultos com relação a determinados acontecimentos; as falas de outras pessoas sobre os comportamentos e as negociações da turma; os momentos de silêncio e de silenciamentos; o estranhamento e a resistência à reprodução de desigualdades e ao ignorar diferenças, entre outros pontos abordados no texto, refletem o modo como lidamos com os gêneros. Entendi que tudo aquilo que inicialmente eu poderia enxergar como distrações, também eram fluxos que precisavam ser integrados em meu estudo. Todos esses fluxos *capturados* colaboraram para que alguns discursos fossem desnaturalizados, desejo das teorias pós-críticas com as quais eu dialoguei ao longo deste Mestrado. Nas problematizações, levei em conta os contextos históricos e sociais e a construção de cada pensamento tido como reproduzido ou inventado ao longo desta caminhada, entre nós atrizes e atores desta aventura.

Isso só foi possível porque entendi que era necessário acompanhar as intensidades, criticar as lógicas de engessamento da disciplinarização que ainda tem seus domínios sobre as instituições escolares; as maneiras de lidar com a diferença e com as diferentes formas possíveis de ser e agir como sujeitos que diversificam o ambiente escolar. Contudo, me deparei com situações de silêncios (ou silenciamentos?) sobre as oportunidades de (re)invenções. A minha preocupação está no fato de que o silêncio pode revelar “[...] duas coisas: primeiro não sabiam lidar com o ocorrido, e segundo, não se achavam comprometidos com isso”. (FERRARI, 2008, p. 41). Anderson Ferrari (2008) escreveu que:

Pensar que a instituição escolar é composta por professores e alunos que, como participantes desta cultura, trazem para o convívio cotidiano esses diferentes, contraditórios ou consensuais códigos imagens e discursos significa pensar a sua responsabilidade diante do

questionamento dessas construções e das relações de poder que estão por trás delas. (FERRARI, 2008, p. 45)

Falar sobre gêneros ou sobre outras desigualdades é uma escolha política, como já escreveu Joan Scott (1995); e para que nós, professoras, possamos assumir esse compromisso em problematizar e promover situações para superá-las precisamos de uma formação que contemple discussões e embasamentos teóricos que nos preparem para cenas cotidianas semelhantes às narradas neste trabalho.

Uma vez disposta a produzir uma rede de conhecimentos ligada às (re)invenções, me preocupei em dar espaço para situações banalizadas por nós professoras e pelos adultos em geral. Entendo que o objetivo precisa ser compreender que “[...] a escola não é somente o local das diferenças; ela é sobretudo o local de questionamento dessas diferenças, o que abre a possibilidade de se pensar uma nova perspectiva” (FERRARI, 2008, p. 42). Essa compreensão, no entanto, é acompanhada por conflitos e por um importante desafio, como escreveu Neves (2007):

Nosso desafio é, portanto, escapar das máquinas sociais produtoras de paralisia, percorrendo as linhas nômades habitadas pelo devir, pelo inesperado e conectadas com o desejo e a expansão da vida. Inventando outros territórios, fluidos e temporários, para a escola, para o mundo do trabalho, para a família..., nos aliando com as máquinas de guerra que funcionam para evitar a captura do desejo pelas máquinas produtoras de subjetividades serializadas e subjetividades metástases. (NEVES, 1997, p. 90-91)

As trilhas de problematizações *apareceram* à medida que segui minha aventura e sei que, ao interromper minha caminhada, meus passos não poderão servir de estrada para outras pessoas, da mesma maneira que foram pra mim. Larrosa (2002) já escrevia que mesmo se duas pessoas estivessem observando as mesmas cenas, suas experiências seriam diferentes. Ainda assim, termino esta escrita com a esperança de que minhas experiências e minhas problematizações sejam capazes de afetar e incentivar outras buscas por (des)construções e (re)invenções cotidianas, e certa de que este momento é apenas de reticências para uma pausa, não um ponto final entre as aventuras de pesquisar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. Uma cartografia das margens. *In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. (Orgs.). Cartografias de Foucault.* Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011, p. 9-13.

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 *et Alii*, 2008, p. 15-38.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura; CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. Corpos Femininos “escolarizados”. **Instrumentos**: revista de estudo e pesquisa em educação. Juiz de Fora, vol. 12, n. 2, jul/dez 2010, p. 99-111.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 173-194.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. *In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 172-200.

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.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**: Resolução nº07/2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. Brasília: IBGE, 2010. <Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/pt/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espíritas-sem-religiao>>

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**:1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAMON, Magda. Trajetória de feminização do magistério e a (con)formação das identidades profissionais. *In: VI Seminário da Redeestrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente*, Rio de Janeiro, nov/2006, p. 1-16. Disponível em:

<http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/trajetoria_de_feminizacao.pdf>

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. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (v. 1). São Paulo: Editora 34, 2011.

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.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERRARI, Anderson. E quando as homossexualidades invadem a escola? *In: MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto (Orgs.). (Re)significando o outro*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2008, p. 25-52.

FURLANI, Jimena. Gêneros e sexualidades – problematizando a educação e processos de produção de conhecimentos. **Instrumentos: revista de estudo e pesquisa em educação**. Juiz de Fora, vol. 12, n. 2, jul/dez 2010, p. 45-56.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 9-14.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 30-42.

GOMES, Marla do Carmo Andrade. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, Nº 16, p. 67 - 79, 2004.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. **Antropologia em Primeira Mão**. Florianópolis, p. 1-18, 1998.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

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.

KARATE KID. Direção: Harald Zwart. China/Estados Unidos: SONY, 2010. DVD, 140 min, cor.

KASTRUP, Virgínia; POZZANA, Laura. Cartografar é acompanhar processos. *In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

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

LEITE, Renata Aparecida (*et. al.*). Funcionamento da via auditiva e da linguagem em gêmeas monozigóticas com características de mutismo seletivo. **Revista Neurociências**. São Paulo, n. 2, p. 74-79, 2005.

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.

_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**. Rio Grande do Sul: UFRGS, v. 20, n.2, p. 101-132, jul-dez, 1995.

_____. Nas redes do conceito de gênero. *In: LOPES, Marta Julia; MEYER, Dagmar; Waldow, Vera. (Orgs.). Gênero e saúde*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996, p. 7-18.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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 *et Alii*, 2008, p. 79-99.

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.

MENEZES, Antonio B. N. T. de. Foucault e novas tecnologias educacionais: espaços e dispositivos de normalização na sociedade de controle. *In*: ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de. **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2011.

NEVES, Claudia E. Baêta. Sociedade de controle, neoliberalismo e subjetivação. *In*: SILVA, André do Eirado *et al* (orgs.) **SaúdeLoucura 6**: Subjetividade. São Paulo, Editora Hucitec, 1997.

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), 30ª reunião, Sessões Especiais, Caxambu, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/sessoes_especiais/sessao%20especial%20-%20ines%20barbosa%20-%20int.pdf.

_____. 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 *et Alii*, 2008, p. 49-64.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; GERALDI, João Wanderley. Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP *etAlli*, 2010, p. 13-43.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.34, n. 122, p. 293-303, maio/ago., 2004.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 23-46.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. *In: Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 150-171.

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.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, v.11, p.89-98, 1998.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**; 21 (2): 166-173, 2009.

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

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, n.2, p. 515-540, 2001.

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

_____. A invisibilidade da experiência. **Projeto história**, São Paulo, n. 16, fev. 1998, p. 297-325.

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

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v.17/18, p. 81-103, 2001/02.

_____. Gênero, Sexualidade e Cultura Escolar: Desafios para as Políticas e Práticas Educativas. *In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (Org.). Gênero, educação, trabalho e mídia*. São Paula: Ícone, 2010, p. 151-171.

XUXA EM o mistério de Feiurinha. Xuxa *et al.* Brasil: Composições Filmes, 2009. DVD, 89 min, cor.

Anexo 1: Roteiro de entrevista

1. História de vida: quem é a professora; como foi sua infância; sobre as relações familiares; sobre as experiências e as marcas deixadas pela época de escola; a vida adulta; lugares que morou; filhos *etc.*

2. História profissional: a escolha pelo trabalho docente; formação para a profissão (graduação, pós-graduação); trabalhos e experiências *etc.*

3. Cotidianos escolares: experiência com diferentes turmas e diferentes idades; trabalho com meninos e com meninas; impressões sobre as relações estabelecidas dentro de sala; mudanças de comportamento percebidas nas crianças com o passar das séries *etc.*

4. Dividir o que me afetou durante a pesquisa de campo: apresentar algumas impressões e saber sua opinião; saber das formas como ela lida com algumas situações em sala de aula (divisão entre meninas e meninos; disputas *etc.*) *etc.*