



TESE DE DOUTORADO

Título: Escola e Gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs?

Autor: Maria Celeste de Moura Andrade

Orientador: Ana Maria Faccioli de Camargo

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Celeste de Moura Andrade e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22 de fevereiro de 2010

Assinatura:

Orientador:

COMISSÃO JULGADORA:

2010

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

<p>An24e</p>	<p>Andrade, Maria Celeste de Moura.</p> <p>Escola e gênero: produção de meninas e mulheres cidadãs? / Maria Celeste de Moura Andrade. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.</p> <p>Orientador : Ana Maria Faccioli de Camargo.</p> <p>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Identidade. 2. Gênero. 3. Sexualidade. 4. Educação. 5. Cidadania I. Camargo, Ana Maria Faccioli de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">10-132/BFE</p>
--------------	--

Título em inglês : School and gender: production of girls and women citizens?

Keywords : Identity; Gender; Sexuality; Education ; Citizenship

Área de concentração : Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Prof^a. Dr^a. Ana Maria Faccioli de Camargo (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Cláudia Maria Ribeiro

Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo

Prof^a. Dr^a. Maria Inês de Freitas Petrucci Santos Rosa

Prof. Dr. Anderson Ferrari

Data da defesa: 22/02/2010

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : celmoura@uniaraxavirtual.com.br.

RESUMO

O trabalho aborda a História das Mulheres e as interfaces de constituição de suas identidades a partir dos mecanismos de poder imersos no cotidiano escolar. Analisa os processos de subjetivação que foram historicamente instituindo as representações de gênero e sexualidade das meninas (e meninos) e como estas se consolidaram através de artefatos culturais e discursivos modelares produzidos pela educação. A metodologia insere-se na perspectiva da genealogia de Michel Foucault, isto é, na preocupação com as conexões entre conhecimento e poder e nos mecanismos de abordagem dos Estudos Culturais. Inclui uma perspectiva histórica fundamentada em estudos relativos à História das Mulheres (Michele Perrot, Georges Duby, Peter Gay e Mary Del Priore, entre outros), inserindo-a nas análises de gênero (Judith Butler, Suely Rolnik, etc) inerentes às observações registradas na escola. Essas observações foram realizadas a partir do estudo de casos referentes às diversas formas de violência que circulam na escola relativas às representações de gênero e sexualidade e da análise dos artefatos culturais instituidores das identidades nesse campo. A proposta foi responder à problemática envolvida na questão: quem fala pelas crianças e adolescentes (pelas meninas, especialmente) em termos de gênero e sexualidade? Em que termos a escola constitui suas identidades cidadãs neste contexto? Os resultados da investigação evidenciaram inúmeros episódios em que se insere o exercício da violência na produção das identidades sexuais e de gênero no cotidiano escolar. Evidenciaram o processo discursivo de configuração dessas identidades pautado em modelos pedagógicos e históricos bastante tradicionais e em conceitos que se assemelham aos dos processos civilizatórios que instituíram mulheres e homens no país desde os primórdios da colonização. Os resultados vislumbraram, contudo, novas possibilidades de subjetivação nesse âmbito, a partir da problematização dessas representações em uma ótica pós-crítica de abordagem. Nela se insere a perspectiva do cruzamento de fronteiras, do cuidado de si e de novas experiências performativas para as crianças, que vivenciam grande parte de suas vidas na escola, reduzindo a sua vulnerabilidade à violência a elas imposta e ampliando suas chances de exercício da cidadania enquanto mulheres e homens, sob formas diversas de orientação sexual.

Palavras-chave: identidade, gênero, sexualidade, educação, cidadania.

ABSTRACT

The thesis relates to the Women's History and the interfaces of constitution of their identities from the mechanisms of power immersed in school daily activities. It analyses the subjectivity processes which were historically established the figuration of gender and sexuality of girls (and boys) and how they were consolidated through the cultural and discursive artifacts models produced by education. The methodology was inserted in the perspective of the genealogy of Michel Foucault, above all, in the concern with the connections between knowledge and power and in mechanisms of the relationship of Cultural Studies. It includes the historical view founded in studies related to Women's History (Michele Perrot, Georges Duby, Peter Gay e Mary Del Priore, and many others), introducing it in its analysis of gender (Judith Butler, Suely Rolnik, etc), inherent to the observations registered at school. These

observations were done from the study of cases and by the analysis of the cultural artifacts which institutes the identities. This proposal was to answer the problem which involves the question: Who speaks by the children (girls, especially) in terms of gender and sexuality? In what terms the school constitutes its citizen identities? The investigation results put in evidence that the traditional speech of identities production of gender stay very effective in the daily school activities, but they showed up the existence of another possibilities of school subjective in this context, among they are inserted in the borders crossing over, the care of oneself and the new performancy experiences either to women or to men.

Key-words: identity, gender, sexuality, education, citizenship.

AGRADECIMENTOS

Há circunstâncias e pessoas que, mesmo sem saber, subjazem a elaboração de um trabalho como este. Tanto quanto o esforço intelectual, a necessidade de sobrevivência aos pequenos e grandes dramas de cada dia e a catarse impregnada em sua construção, envolvem muitas e diversificadas personagens. Inicialmente, minha gratidão me remete às mulheres que me permitiram vislumbrar como viveram/vivem seus desejos, corpos, atribuições, e me possibilitaram resgatar suas vozes, seus silêncios, suas sujeições e resistências, seus medos e certezas. Muitas se perderam na História coletiva, outras ficaram arraigadas em minha história pessoal. Minha mãe, que perdi, muito menina, deixa marcas profundas e insondáveis pelo estigma da anormalidade que atravessou sua passagem tão curta pela vida. Ela merece muitos créditos pelos rumos tomados por essa investigação. Minha filha Júlia e minha neta Maria Antonieta, registros femininas mais presentes em meu cotidiano de afetos e experiências do viver, representam mais de perto o presente e a perspectiva de futuro que tentei vislumbrar para as mulheres. Quero-as plenas, completas, felizes junto a seu esposo/pai, meu genro Amauri. A elas associo, pelo que representa recentemente na minha busca de alternativas para as mulheres, minha nora Caroline, seu sentimento de realidade, suas lutas, sua força de vontade, sua cumplicidade com meu trabalho. Quero-a segura, tranqüila, madura, íntegra, como parte fundamental da felicidade de meu filho Flávio, tão querido e eixo principal de convergência de meu esforço por entender melhor as relações entre os gêneros. Quero-o inteiro, realizado, pleno de afetos e buscas inovadoras neste e nos demais campos das interações humanas. Sua constante demonstração de admiração e fé na minha capacidade de realização foi uma das grandes responsáveis por eu ter continuado a realização da pesquisa, em meio aos acidentes de percurso. Cheguei mesmo a acreditar “que era só uma menina”, do alto dos meus sessenta anos. Para essa crença contribuiu também a corrente invisível, mas extremamente sólida de afeto, construída por minhas irmãs Lena, Célia e Teka e por minhas cunhadas Lúcia, as duas Cristinas, Zilda e Sara, por meus irmãos José Eduardo, Guta, Kakalo, Marquinho e Roberto e por meus cunhados Márcio, Marco Aurélio e Breno. Minha madrastra Terezinha, mesmo com seus próprios acidentes de percurso agarrou a corrente com unhas e dentes e não a deixou afrouxar, quase com tanta força como não deixaria meu saudoso pai. As inúmeras sobrinhas e sobrinhos, cada um/uma com seu jeitinho de ser e dizer, trouxeram o colorido que os tempos difíceis exigiam e fizeram com que a gente “deixasse a tristeza pra lá”. Entre as figuras femininas que me inspiraram, impossível mencionar todas, entre autoras, alunas, amigas e companheiras de trabalho, que constituíram o pano de fundo de minhas indagações, depoimentos, dúvidas e (in)certezas. Inúmeras deixaram marcas no texto e aqueceram a alma para persistir no “extremo de si mesmo” que consiste o ato de escrever. Injusto seria deixar de mencionar as irmãs de coração: Valéria, Betty e Letícia. Apoiaram, sugeriram, cobraram, mas, principalmente, acreditaram. Valéria esteve próxima a cada dia e não deixou escapar nada, acompanhou tudo passo a passo: leu, digitou, abençoou, transportou, adivinhou necessidades. Já foi dito que eu sou muito competente em me cercar de amigas, e elas foram, realmente, incríveis presenças ao longo da realização do trabalho: Dolores, Adriene, Fabíola, Ivana, Tianinha, Azilmar, Cátia, Renata, Gláucia, Rossina e Cecé representam muito bem tantas que eu poderia mencionar aqui. Dentre os amigos, um, em especial, Fabinho, espécie de alma gêmea, também a trabalhar com a temática de gênero, sempre pronto a ouvir, calar quando preciso, ajudar sempre.

Agradecimentos especiais

A

Ana Maria Faccioli de Camargo, orientadora e amiga, há tanto tempo ampliando minha percepção de que é possível, continuamente, reinventar o mundo, a vida, e a nós mesmas/os. Sua atenção constante, revisão criteriosa e apoio incondicional nos momentos críticos foram fundamentais para a realização do trabalho.

A

Maria Célia de Moura Mattos que realizou a revisão da escrita, a Bruno Moura Mattos que reestruturou as configurações e a Adriene Costa de Oliveira Coimbra, responsável pelo abstract. Elas/ele o fizeram não apenas com o rigor técnico necessário, mas com a força do afeto.

À

Universidade de Campinas – UNICAMP- que me recebeu como aluna e a todos os professores e professoras que me possibilitaram o acesso aos recursos teóricos e metodológicos que fundamentaram o trabalho.

Aos

Professores Sílvio Gallo e Maria Inês Petrucci Rosa, pelas sábias sugestões de revisão do texto, esperando ter atendido, pelo menos em parte, a suas solicitações.

A

Toda a equipe do Curso de Gestores e às alunas e alunos do mesmo que me confiaram os relatos utilizados na pesquisa.

Ao

Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ - nas pessoas de seu reitor Válder Gomes e de sua Vice-Reitora Lídia Jordão, pelo apoio incondicional, incentivo e compreensão relativa às necessidades inerentes à fase de finalização do trabalho.

Aos

Colegas do GEPE – Grupo de Estudos e Pesquisa Educacional – do UNIARAXÁ e do GEISH – Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana – da UNICAMP, campo de discussões e troca de experiências.

À

Escola de Aplicação Lélia Guimarães - EMALG - direção, professores e, especialmente, crianças que participaram do projeto sobre Estudos de Gênero realizado na escola.

A todas e todos agradeço e, ao mesmo tempo, peço desculpas, se o trabalho não corresponder aos esforços de tanta gente envolvida. Termina com a mineiridade do poeta Drummond:

*Não há vaidade nem humildade em
ser como a gente consegue ser...*

O trabalho é dedicado a minha neta

Maria Antonieta.

Ora direis, ouvir crianças...

*“[...]aos doze anos pintava como um adulto...e necessitei de toda
uma vida para pintar como uma criança”.*
(Pablo Picasso)

*“Um direito-de-ser tomou-a, como se ela tivesse acabado de chorar
ao nascer”*
(LISPECTOR, Clarice, 1998, p. 128.)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I – PRODUÇÃO HISTÓRICA DAS MULHERES	29
CAPÍTULO II – CORPOS FEMININOS “EDUCADOS”	67
CAPÍTULO III – PRODUÇÃO DE MENINAS E MULHERES PELA ESCOLA?	93
CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153

INTRODUÇÃO

“Agora sabia quem era. Era um cidadão. Não tinha nome, mas tinha um título: cidadão. Ser cidadão era, para ele, o começo de tudo. Ou o fim de tudo. Seus olhos se fecharam. Mas seu rosto se abriu num sorriso. O último sorriso do desconhecido, o primeiro sorriso do cidadão”.

(SCLIAR, Moacyr, 2003, p. 588)

Em minha dissertação de mestrado (ANDRADE, 2003) desenvolvi o tema “Cultura, cidadania e diferença na escola”. No processo de investigação pude constatar que, no contexto educacional, cidadania tem sido uma palavra-chave tanto em documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação; documentos norteadores dos cursos; Parâmetros Curriculares Nacionais; etc), como na fala de professoras e professores e nos registros escritos de suas funções educativas (projetos de ensino, avaliações de desempenho, etc).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), um dos documentos mais usados por professoras e professores do ensino fundamental, os termos cidadania, identidade nacional e diversidade cultural são invocados exaustivamente. Na visão desses documentos oficiais deve-se educar para a cidadania e para o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, respeitando a diversidade cultural existente no país e construindo a noção de identidade nacional e pessoal, além do sentimento de pertinência ao país. Os documentos elaborados pelas instituições de ensino e por professores e professoras repetem, obedientemente, os propósitos de educar para a cidadania e para a preservação da identidade nacional, em sua diversidade cultural.

Destaquei, no desenvolvimento do trabalho, o perigo de, frente a esse uso rotineiro e repetitivo, a questão da cidadania correr o risco de ser dada por encerrada, como algo transcendente, verdade absoluta, inerente ao ato de educar, um fim em si mesmo. Perigo maior frente a uma trajetória histórica marcada pelo genocídio, escravidão, exclusão, clientelismo, corrupção e ditadura. Parti do pressuposto de que cidadania constitui um processo narrativo, um elemento discursivo, e não um dado, um conteúdo definitivo, uma verdade a ser

transmitida. Seja qual for a categoria em que se pretenda inseri-la, seja sócio-econômica, cultural, étnica, de gênero, sexual, ou política, a cidadania não existe como essência, para a qual se possa educar alguém. Ela não é uma entidade abstrata, que encerra direitos e deveres absolutos. Em cada época há que se contextualizarem esses direitos e deveres. A quem interessam? Como foram selecionados? Quem os garante? A quem são direcionados? Procurei desvendar, a partir da realidade escolar, como se evidencia, no contexto cultural da aprendizagem, a questão da identidade e da diferença que, impregnada na noção de cidadania, atravessa a concepção de educação que aí se insere.

Investiguei como se constituíram as concepções de cultura, cidadania e educação que circulam no cotidiano escolar. Parti, na investigação, de perguntas como: O que é ser cidadão/ã? O que é ser diferente? É possível educar para a cidadania? Que cidadania? Como detectar a diversidade sociocultural em sala de aula? Como socializar os conhecimentos escolares de maneira cidadã? Como tornar o currículo acessível às frações cada vez mais numerosas, mais pobres e discriminadas socialmente que chegam à escola? Em um mundo impregnado de sub-culturas, que conteúdos eleger para incluir nos currículos? Produções de que categorias sócio-econômicas priorizar: das elites, das classes populares? De que grupos fazem parte esses docentes? É possível ao docente comunicar-se com outra cultura a partir da sua? Como a cidadania se insere neste contexto?

Busquei, na teorização introduzida pelos Estudos Culturais (HALL, 2000a e b; HARVEY, 2001; JOHNSON, ESCOSTEGUY & SCHULMAN, 2000; PETERS, 2000; SILVA, 1995, 1996, 1999a. e b, 2000a. e b; VEIGA-NETO, 1995; 1999, 2000, 2001; WOODWARD, 2000), sobretudo naquela inspirada pelo pós-estruturalismo, analisar a complexidade envolvida nestas questões, sem perder de vista a perspectiva de cultura como “campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação, da educação e do currículo como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade”.

Analisei como essa concepção de cultura opõe-se tanto à perspectiva tradicional, humanista, quanto à teoria crítica de educação, fundamentada na interpretação marxista. A primeira é baseada numa visão conservadora de cultura (como algo fixo, estável, herdado), do conhecimento (como dado, como informação, como algo a ser transmitido) e da função social da escola como reprodutora do *status quo* social. A cultura, dessa forma, está pronta e

acabada, não se faz e nem se transforma continuamente pela ação dos grupos sociais. O conhecimento seria aquilo que se apresenta como algo visível. O significante captura o significado e é passível de transmissão. A visão tecnicista, muito próxima desta, enfatiza as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. O conteúdo escolar deve priorizar os temas e habilidades necessárias para um cidadão apto para o mercado de trabalho. A segunda denuncia a escola e a educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista, em que o currículo reflete e reproduz essa estrutura. Segundo essa teoria, é pela assimetria da distribuição do conhecimento que a escola reproduz as assimetrias sociais e econômicas. Na sua linha conteudista, o currículo que deveria fazer parte de uma escola progressista seria o conhecimento universal, patrimônio da humanidade e das classes dominantes, tornando-o acessível às classes populares. Esse seria o direito *cidadão* de todos, aberto pela escolarização. Nessa perspectiva, como na tradicional, há uma segurança epistemológica, isto é, o quê ensinar está claro.

Abordei essas questões na perspectiva dos autores pós-estruturalistas, que discutem tanto o saber pretensamente neutro e passível de transmissão, característico das teorias tradicionais, quanto a existência de um sujeito autônomo, capaz de desmascarar as ideologias, via educação conscientizadora, como pretendem as teorias críticas. Tentei mostrar, inspirada por esses autores, a necessidade de se perguntar continuamente quem está autorizado a conhecer o mundo, a narrá-lo, a falar pelo outro em termos de identidade, diferença e cidadania. “Os questionamentos lançados às epistemologias oficiais partem precisamente de grupos que não se vêem aí representados. Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas, contra os regimes de representação”. (SILVA, 2001, p.33). Inseri na pesquisa o conceito de representação como as formas textuais e visuais que descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. Invoquei a chamada política de identidades para questionar as pretensões de representação em termos universais, totais, do humano e do social, e problematizar as metanarrativas¹ das teorias humanistas, tradicionais ou críticas. Essas se arrogam o direito de dizer o que deve ser conhecido e enclausuram a identidade dos cidadãos e cidadãs nos padrões dos direitos e deveres pré-estabelecidos.

¹ Na crítica pós-modernista feita pelo filósofo francês Jean François Lyotard, qualquer sistema teórico ou filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo ou da vida social. O mesmo que *grande narrativa* ou *narrativa mestra*. (SILVA, 2000a, p.78)

A pesquisa possibilitou que se inferisse parte do complexo processo de subjetivação dos sujeitos-cidadãos/ãs que se constitui a partir da escola, inserido na problemática saber-poder, cujos fundamentos foram buscados em Michel Foucault (1985, 1991, 1996, 1998, 1999 a, b, e c). Foi analisada a forma como, no contexto escolar, se entrecruzam saberes, interesses e valores de sujeitos imersos em suas histórias particulares, e como esses vão “(des)construindo” significados e processando novas simbologias mais amplas e mais complexas, a partir das convergências e divergências que aí se confrontam. Os resultados da investigação evidenciaram, como sugere Tomás Tadeu da Silva (1999a; 2001), que o próprio currículo vivenciado por professoras e professores, ao longo de sua formação escolar, funcionou como elemento discursivo que produz verdades sobre diversidade cultural e educação para a cidadania, definindo os papéis de alunas e alunos, por professoras e professores, construindo hierarquias e produzindo identidades.

Foi possível inferir como, através do currículo, os diferentes grupos expressam sua visão de mundo, seu projeto social, suas verdades. Toda forma de conhecimento funciona como uma cadeia de relações sociais de negociação, conflito e poder. Essas relações circulam de forma assimétrica por toda a sociedade, envolvendo não apenas conflitos econômicos, mas raciais, de gênero, de idade, sexo e nacionalidade, entre outros. O trabalho mostrou a necessidade de questionamento contínuo das práticas de significação legitimadas pela escola sobre uma educação dita cidadã e vislumbrou, na noção de amizade e estética da existência de Foucault, possibilidades menos restritas de se pensar as relações sociais.

Permaneceram abertas as preocupações com as identidades produzidas pelo discurso pedagógico, pretensamente detentor de todas as verdades a respeito das crianças e jovens que circulam no contexto escolar, afirmando com segurança quem são eles, o que é melhor para eles; como devem agir; viver; conviver. A rigidez dessas certezas e a necessidade do seu questionamento contínuo através do autoconhecimento nos servem como um alerta. A inspiração neste sentido nos vem, inicialmente, do próprio Nietzsche:

É um juízo correto, por parte dos eruditos, que em todos os tempos os homens acreditaram **saber** o que é bom e mau, louvável e censurável. Mas é um preconceito dos eruditos achar que **agora sabemos mais** do que em qualquer tempo. (NIETZSCHE, 2004, p. 15, grifos do autor)

As palavras estão em nosso caminho! (...) Agora, a cada conhecimento tropeçamos em palavras eternizadas, duras como pedras, e é mais fácil quebrarmos uma perna do que uma palavra.

Conhece-te a ti mesmo é toda a ciência. - Apenas no final do conhecimento de todas as coisas o homem terá conhecido a si mesmo. Pois as coisas são apenas as fronteiras do homem. (NIETZSCHE, 2004, p. 43, grifos do autor)

É nesse contexto que se insere o propósito deste novo trabalho de pesquisa envolvendo a temática da cidadania. Percebi que as representações sobre cultura, diferença e identidade evidenciadas nas entrevistas com professoras e professores foram por demais complexas para serem abarcadas em um único trabalho. Nesse campo, fiquei instigada a aprofundar a investigação, mudando o foco de análise, agora, para estudos de caso que retratassem crianças e adolescentes nas interfaces do cotidiano escolar. Quais processos de subjetivação instituem meninas e meninos como cidadãos? Como o currículo e as rotinas escolares interferem nesse contexto? Quais construções e relatos educacionais interferem nas representações que meninos e meninas fazem de si mesmos como cidadãos? Como essa representação se entrecruza com o discurso professoral, isto é, como ela é trespassada pelas falas das professoras e professores sobre o que seja formar alunos e alunas cidadãos? Como a problemática saber-poder caracteriza a constituição desses sujeitos? Como se circunscrevem, sobretudo, as relações de gênero no trabalho de professoras e professores da educação básica, que se propõem a educar para a cidadania, e como essas relações se manifestam na constituição das identidades das crianças e adolescentes?

Resumiria a problemática que me instiga nessa pesquisa a uma pergunta-chave: quem fala pelas crianças e adolescentes em termos de cidadania? A pesquisa feita no mestrado² sobre o processo de subjetivação de professoras e professores enquanto cidadãos serviu de embasamento para essa nova abordagem, no sentido de cruzar as interfaces do discurso pedagógico com as narrativas sobre eventos infanto-juvenis ocorridos no espaço escolar.

Minha proposta é investigar como as crianças estão sendo ditas e como “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 1999a, p. 67) estão se instituindo inseridos no processo discursivo. O intuito da pesquisa não foi atingir mais certezas sobre elas. Os manuais de psicologia estão repletos de

² Por esse motivo me estendi tanto na descrição da pesquisa em questão.

informações sobre seus medos, necessidades, modos de pensar e agir. Os *shopping centers* estão atulhados de mercadorias para atender os seus sonhos de consumo.

Temos bibliotecas inteiras que contém tudo o que sabemos das crianças e legiões de especialistas que nos dizem o que são, o que querem e do que necessitam em lugares como a televisão, as revistas, os livros, as salas de conferências ou as salas de aulas universitárias. [...] Se prestarmos atenção a certos comunicados oficiais, veremos que há uma política social e educativa para a infância e, portanto, montões de planos e projetos para as crianças feitos como se fazem os planos e projetos com certo diagnóstico da situação, com determinados objetivos, com certas estratégias e uma série de mecanismos de avaliação. E se nos dedicarmos a conhecer gente, encontraremos em seguida multidões de mestres, de psicólogos, de animadores, de pediatras, de trabalhadores de serviços sociais, de pedagogos, de monitores, de educadores diversos e de todo tipo de pessoas que trabalham com crianças e que, como bons especialistas e bons técnicos, têm também determinados objetivos, aplicam determinadas estratégias de atuação e são capazes de avaliar, segundo certos critérios, a maior ou menor eficácia de seu trabalho. (LARROSA, 1999a, p. 67-68)

Parti do pressuposto de que meninas e meninos se imbuem dos princípios civilizatórios que envolvem as noções de cidadania, a partir da escola. É lá, em grande parte, que elas e eles entram em contato com as noções históricas de pátria, patriotismo, nação, nacionalismo e com os modelos religiosos e moralizantes sobre os papéis de homens e mulheres nas práticas sociais. Nesse sentido, a proposta foi investigar a forma como esses modelos regem essas relações, estigmatizando regras e posturas identitárias, sobretudo no âmbito de gênero e sexualidade, campo de estudo específico do GEISH – Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana. A pesquisa constituiu-se numa chance de quebrar algumas dessas certezas, e ver a criança como o “outro: o que, sempre muito além do que qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida”. (LARROSA, 1999a, p. 69)

A perspectiva foi a de uma investigação que se colocasse em posição de escuta diante da alteridade, no caso a criança, e pudesse instaurar novas possibilidades de cidadania que não se limitassem a vê-la, decifrá-la, traçar-lhe metas e objetivos, formas adequadas de aprendizagem e de convivência social. Uma investigação que escapasse a toda tentativa de fechar esse **outro** em limites epistemológicos, ampliando suas possibilidades de visibilidade e

dizibilidade³, sem restringi-la aos limites de nosso saber e poder, mas levando em conta sua presença enigmática no nosso mundo caótico e ambíguo. Uma posição de escuta, aliada a menos certezas sobre que tipo de cidadania seria mais adequada às meninas e meninos, nos ajudaria a desconfiar de todos os regimes de verdade⁴ que circulam no cotidiano da escola sobre quem são ou como devem ser esses sujeitos. Busquei problematizar esses conceitos evidenciados nos casos estudados no sentido de abrir novas possibilidades de experiência de si para os envolvidos (crianças, pais/mães, professoras e professores).

A perspectiva foi prestar atenção às práticas discursivas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si no campo da cidadania. Poder-se-ia, assim, dar uma chance para que a infância se manifestasse como algo novo.

A pesquisa se constituiu numa forma de tentar manter viva a pergunta sobre a infância, e, como propõe Nuria Pérez de Lara (2001, p. 198) de denunciar as operações de representação e captura da alteridade da infância, problematizando o modo como os conhecimentos sobre ela estão

[...] invadidos por saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo; visto que na Universidade, a presença do outro sobre o que se fala, do outro para quem se estuda e do qual alguma coisa – que pode se confundir com o todo – se conhece, porém do qual nada se sabe, visto que a presença real do outro é, na Universidade, praticamente nula e não podemos nos aproximar dele para ver seu rosto, escutar sua voz e ver-nos em seu olhar, só nos resultaria possível perceber, escutar e adivinhar o outro, abrindo nossos sentidos e fazendo pensar o nosso próprio coração sobre a perturbação que em nós produz sua possível presença.

Marisa Vorraber Costa (2002a, p. 11) sugere a necessidade de se multiplicar e matizar não apenas a gama de olhares e de abordagens investigativas na educação, mas também seus instrumentos de análise. Reflito, inicialmente, sobre as impensáveis possibilidades da leitura e

³ As expressões vizibilidade e dizibilidade referem-se ao que Foucault chama de Tecnologias do eu. O ver-se, expressar-se, julgar-se, narrar-se são situações envolvidas nessas tecnologias que modelam a experiência de si de cada sujeito. (v. FOUCAULT, 1998, 1999a, 1999b e 1999c e LARROSA, 1999c)

⁴ Segundo Foucault, “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (v. FOUCAULT, 1985, p. 12).

seus enigmas, lembradas por Jorge Larrosa (2002, p. 133-160) e me desloco para a necessidade de me abrir para a escuta de novas vozes na educação, como propõe Rosa M. Hessel Silveira (2002a, p. 61-83). Minha intenção foi buscar alguns dos indícios menos percebidos nos discursos das crianças, percebendo as vozes que neles se cruzam: ler o que elas escrevem, ouvir o que elas dizem, prestar atenção aos seus silêncios. Vários textos delas devem se perder, assim como suas falas, muitas vezes parecem ecoar no vazio, além de seus silêncios. Temos tantas certezas sobre as crianças e os adolescentes que não nos damos ao trabalho de inferir o que seus textos “dão o que dizer, ou suas falas dão o que escrever”.⁵

A oportunidade de me aproximar dos ecos das vozes das crianças emergentes no complexo ambiente educacional surgiu em dois contextos investigativos.

O primeiro surgiu com o convite para participar como professora do Curso de Especialização em Gestão Educacional promovido pela Unicamp - Universidade de Campinas - em 2005, com a participação de diretores, vice-diretores e supervisores das Escolas Públicas de São Paulo, sob solicitação da Secretaria de Educação do Estado, envolvendo cerca de 6.000 alunos⁶.

Foram instituídos dois pólos para as aulas: São Paulo capital, que reuniria o grande número de gestores locais e Campinas, que abrangeria os diretores de escolas oriundos das cidades do interior do estado. Minha opção foi trabalhar em Campinas, o que se tornou produtivo para este trabalho, pois a clientela envolvida evidenciou características bem próximas das do grupo pesquisado em Araxá, cidade do Alto Paranaíba, bem próxima do Triângulo Mineiro e vizinha do interior paulista.

O módulo a ser trabalhado no Curso seria “Cotidiano da Escola”, cuja ementa teve como eixo norteador a cidadania, entendida como uma construção cultural, produzida em qualquer contexto que envolva relações sociais e como tal, imersa nos espaços, tempos, rotinas e conflitos escolares.

A preocupação do grupo de trabalho, coordenação, docentes e monitores foi a de propiciar reflexões sobre as emergências desse cotidiano: seus sons, suas imagens, suas linguagens, entrecruzando seus significados, suas simbologias mais ou menos explícitas,

⁵ O trocadilho é inspirado em Jorge Larrosa (1999b, p. 142) quando ele diz, referindo-se ao texto: “O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer.”

⁶ ANDRADE, 2007, p. 91-106.

particularmente no que se aproximasse das questões relativas à sexualidade, às relações de gênero e à violência na escola.

A nós, professoras e professores do módulo, caberia fazer acontecer essa reflexão conjunta, integrando, no ambiente presencial, as discussões oriundas dos fóruns virtuais e as ferramentas de sustentação teórica, veiculadas através da bibliografia disponibilizada aos alunos. Essas discussões versavam sobre filmes⁷ sugeridos pela equipe responsável pela disciplina e assistidos por gestores e gestoras; resultados de uma pesquisa realizada nas escolas sobre as músicas mais ouvidas pelos adolescentes; e análise de algumas imagens disponibilizadas no ambiente virtual, que retratavam historicamente o cotidiano escolar.

Como fazer acontecer esse debate, sem resvalar para o receituário, o escolarismo, a padronização, a essencialização da cidadania como uma fórmula pronta e acabada, encerrada em si mesma e em hipotéticos direitos e deveres tradicionalmente legitimados?

Sentiu-se a necessidade de problematizar essas questões, inserindo nos questionamentos, as “acontecências” da escola, mencionadas desde a primeira turma pelos próprios gestores e analisadas na perspectiva de conceitos inferidos de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, entre outros.

Neste sentido, a proposta foi circunscrever a investigação a um universo diversificado de crianças e adolescentes entre 8 e 14 anos, com histórias de vida, contextos socioeconômicos e culturais variados, mas todas inseridas na realidade educativa das escolas públicas de São Paulo, sob a forma de estudo de casos relatados pelos gestores. Vislumbrei essa oportunidade de pesquisa nos relatos que chegaram às minhas mãos devido à atuação como docente do módulo “Cotidiano da Escola” no Curso de Gestores. Cada aluno e aluna do Curso apresentaram ao final do módulo um relato sobre um fato acontecido na escola envolvendo uma situação de violência relativa a qualquer um dos aspectos abordados no mesmo e relacionados à cidadania. A abordagem da violência envolvia relações de gênero; sexualidade; discursos da saúde; adolescência; drogas; etc. Além desse relato final, ao longo das aulas à distância e presenciais, os discentes apresentaram também comentários relativos ao filme assistido envolvendo a temática do módulo e ao resultado de uma enquête sobre as músicas preferidas dos alunos de sua escola. Os casos e comentários envolveram tantas questões

⁷ Relação de filmes sugeridos, após muitas discussões: A excêntrica família de Antônia; A Língua das mariposas; Bicho-de-sete-cabeças; Billy Elliot; Meninos não choram; Minha vida em cor-de-rosa; Nenhum a menos. (O Sorriso de Mona Lisa fazia parte da lista inicial de sugestões e foi muito assistido pelos gestores)

significativas sobre as implicações das relações de gênero e sexualidade na problemática da cidadania que me instigaram a aprofundar os estudos já iniciados sobre ela.

O segundo campo de investigação foi na Escola de Aplicação Lélia Guimarães, do Centro Universitário do Planalto de Araxá – UNIARAXÁ – com a seguinte preocupação: quais processos de subjetivação instituem meninas e meninos como cidadãos de um gênero e de uma sexualidade específicos? Inicialmente não havia a intenção de cruzar as duas análises, por se tratarem de cenários e personagens *a priori* considerados bem diversos: a realidade interiorana mineira e a paulista. Os resultados das duas pesquisas evidenciaram tal circularidade do discurso que me instigaram a aproximá-las, buscando aprofundar a argumentação.

Surgiu aí a oportunidade de verificar como a representação que os adolescentes fazem de si mesmos enquanto cidadãos na escola mineira não difere das abordagens dos gestores sobre os meninos e meninas paulistas. Pode-se assim inferir que a forma como as escolas tanto mineiras quanto paulistas (pelo menos no interior) se propõem a educar cidadãos e cidadãs se manifestam na constituição das identidades das crianças e dos adolescentes de maneiras bem semelhantes. Pode-se, assim, caracterizar, em muitas circunstâncias, quem fala pelas crianças em termos de cidadania, gênero e sexualidade.

A pesquisa foi parte do projeto de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPE), do UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá -, vinculado à linha de pesquisa “Cultura, Gestão e Desenvolvimento Humano”, dentro do sub-tema “Fronteiras, territórios, diferenças e linguagens: identidades plurais na pós-modernidade”. Recebeu apoio do PIBIC– Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica – da FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, inserida no Programa de Iniciação Científica do UNIARAXÁ e foi desenvolvida no período de março de 2008 a fevereiro de 2009. Os dados foram levantados com o eficiente trabalho da bolsista de iniciação científica, Juliana Pereira, que, também durante um ano aplicou os instrumentos de coleta de dados e fez, sob minha orientação, as observações *in loco* que se mostraram necessárias. A pesquisa foi realizada em uma turma de 4ª série do ensino fundamental, cujas idades variavam entre 10 e 14 anos. A pesquisadora acompanhou os encontros da turma dentro e fora da sala de aula (educação física, aulas de biblioteca, recreios) duas vezes por semana, acompanhada pelas professoras responsáveis pela classe, ou desenvolvendo atividades de monitoria autorizadas

pelas mesmas. Esses encontros visavam a criação de vínculos com a classe que propiciassem a disposição e espontaneidade das crianças nos desenhos, relatos e debates em que foram envolvidos durante todo o período da pesquisa. Os instrumentos usados estão descritos no capítulo referente à análise dos dados levantados.

A perspectiva não foi, nos dois contextos de investigação, me aproximar dessas crianças e desses gestores e gestoras como supostos objetos de pesquisa, mas como sujeitos que sempre nos escapam e se reapresentam em novas e diferentes composições. A tentativa foi de, inspirada em Marisa Vorraber Costa (2002b, p. 93-117), indicar sua fluidez e seu caráter construído no interior de tramas históricas e culturais, e a poderosa ordem discursiva que os (nos) subjetiva.

Além de buscar a diversificação dos sujeitos envolvidos, pretendeu-se, também, variar as formas e os instrumentos de aproximação dos mesmos, cruzando-se a análise discursiva e a cultural. Considerou-se que uma investigação está sempre imersa em uma pluralidade de vozes e contextos que nem sempre carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher. De acordo com a concepção foucaultiana de regime de verdade, dizer a própria palavra nem sempre significa ser autor, mas apenas fazer ecoar poderosos discursos produzidos numa rede de interesses e forças que configuram as identidades.

Com os dados coletados nas investigações complementares, foi possível entrecruzar formas de abordagem, em que os gestores e também as crianças e adolescentes se inserissem em um processo de dizibilidade e de visibilidade, que fosse, no dizer de Rosa Maria Bueno Fisher (2002, p. 59), “[...] o convite ao trabalho de pensar sua própria história para liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e para permitir-lhe pensar diferentemente”.

O estímulo a esse pensamento se deu na investigação realizada com os gestores, a partir da proposição dos filmes sobre a temática educacional; das músicas preferidas pelos adolescentes nas escolas que gerenciam e do uso de imagens históricas sobre o espaço escolar. Tanto os filmes, quanto as músicas e as imagens colocaram os gestores na posição de escuta de si mesmos e dos jovens que foram um dia. Esses artefatos culturais os fizeram (re)memorar, isto é, ir ao encontro de seus sonhos, fantasias, medos e mitos, possibilitando que as histórias passassem de memória e sentimentos coletivos a memória e sentimentos pessoais. A memória recriada desta maneira explodia em novas imagens e sons que, recriados

e (re)significados permitiram novas elucidações da realidade. Essa proposta de rememoração foi utilizada no curso, inspirada em Walter Benjamin (apud GUIMARÃES, 1998) que, em oposição à simples gênese e lembrança, propõe a noção de origem e rememoração.

Quando os gestores e gestoras abriram espaço para que as crianças falassem das suas músicas preferidas, estava sendo dada a elas na verdade a possibilidade de falarem de quem elas são; de quem gostariam de ser e fazer, se lhes fosse dada a chance. Estava-se, assim, no curso, invocando a crença de Hannah Arendt (2000, p. 191) de que, mesmo em meio aos discursos que nos instituem, “cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo”.

Na Escola de Aplicação Lélia Guimarães, no contato direto com as crianças, também foram usados artefatos culturais: letras de música, filme e imagens envolvendo contextos de gênero. Esses artefatos permitiram que elas expressassem suas identidades tanto através da fala (roda de conversa sobre o filme Billy Elliot), como da escrita (questionário respondido sobre as vantagens e desvantagens de ser homem ou mulher, seus direitos e deveres sociais) e dos desenhos solicitados sobre essas diferenças. Ao longo do trabalho analisamos as interrelações entre o que foi registrado em sala de aula (assim como no recreio e nas aulas de Educação Física) e as abordagens feitas pelos autores que serviram de referencial teórico ao estudo. Isso possibilitou a realização das inferências sobre o tema, naquilo que ele tem de novo, isto é, na possibilidade de se concluir sobre quem institui essas crianças e adolescentes enquanto cidadãos. Quem fala por elas ou através delas quando a questão é perceber-se enquanto sujeito de um gênero. Constatou-se que a produção das representações sobre cidadania é atravessada por aportes diversos, relativos à classe social; à raça; à faixa etária; à naturalidade; etc. Aqui, no entanto, se dará ênfase à perspectiva de gênero, eixo temático da pesquisa.

Cruzou-se a análise discursiva e a cultural, já que a investigação está imersa em uma pluralidade de vozes e contextos que nem sempre carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher.

Minha opinião é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer. [...] Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo. (FOUCAULT apud DREYFUS e RABINOW. 1995, p. 256)

A citação acima ilustra a necessidade que senti de buscar novos procedimentos metodológicos para trabalhar tema tão antigo como o da cidadania, partindo da necessidade de duvidar do que tem sido enunciado sobre ela e fazer novos questionamentos sobre o tema.

A análise cultural estimula o uso dos mais diversos materiais: desenhos, produções escritas, cartazes, objetos feitos ou apresentados pelos próprios envolvidos ou sugeridos pelo pesquisador, com o intuito de propiciar a perspectiva de interação e de reflexão sobre “outras questões que não fidedignidade, imparcialidade, exatidão e autenticidade. Podemos pensar sobre jogos de linguagem, reciprocidade, intimidade, poder e redes de representações”. (SILVEIRA, 2002b, p. 125).

O uso de filmes, letras de música e imagens e as inferências feitas tanto pelos gestores como pelas crianças puderam gerar aquilo que Rosa Maria Hessel Silveira chama de lógicas culturais e que não têm nada de “transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos”. (SILVEIRA, 2002b, p. 130).

Os gestores relataram, muitos em tom de desabafo, as mais diversas formas de violência⁸ explícita e/ou velada acontecidas em suas escolas, envolvendo eles próprios, os professoras e professores e as crianças e adolescentes e seus pais. Foram casos referentes a agressões físicas e ameaças dentro e nos entornos da escola; situações de desrespeito mútuo entre professoras e professores, alunos e alunas, em vários contextos; conflitos entre os pais e a escola e entre esses e os adolescentes, mediados pela gestão escolar. Relatavam preconceitos e discriminações envolvendo aspectos raciais, necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem, entre outros. Dentre os 500 casos narrados foram selecionados 84 que mais diretamente configuravam concepções, experiências e acontecimentos relativos às relações de gênero e à sexualidade, com ênfase nos que focalizavam as representações sobre a identidade

⁸ As formas de violência relatadas pelos gestores e gestoras e solicitadas a título de trabalho de conclusão do módulo “O Cotidiano da Escola” referiam-se a qualquer ato que limitasse a condição cidadã do outro, nos aspectos mais próximos da temática nele envolvida: saúde, sexualidade e relações de gênero nas escolas. Os casos analisados neste trabalho destacam a violência relativa às relações de gênero e às manifestações de sexualidade e suas implicações na produção das subjetividades neste campo. A concepção de violência envolvida nesta análise está inserida na perspectiva dos Estudos Culturais e no questionamento dos regimes de verdade e práticas discursivas que, nas relações do dia-a-dia escolar, instituem as crianças, adolescentes, homens e mulheres como “normais” ou “anormais”, dentro da imposição de limites, penalidades e culpas. A abordagem dessa violência exercida através da normatização dos corpos tomou como referencial o exercício do biopoder e do poder disciplinar tal como evidenciados por Michel Foucault, sem perder de vista as possibilidades de resistência também destacadas pelo autor no contexto microfísico das relações saber/poder que atravessam a escola.

feminina e os papéis atribuídos às mulheres. Esses foram entrecruzados em suas semelhanças e diferenças e agrupados de forma que pudessem ser analisados nos limites deste trabalho, entrecruzando-os, sempre que possível, com os resultados da pesquisa na escola mineira, com as crianças.

A perspectiva que se procurou não perder de vista foi a das identidades cidadãs: o que mudou e o que permaneceu na intersecção dos saberes escolares que subjetivaram, como uma teia de significados, esses sujeitos, cidadãos e cidadãs. “Efetivamente, a regularidade dos temas, dos assuntos, das situações relatadas, das formas de dizer, das metáforas recorrentes, das referências sentimentais...” (SILVEIRA, 2002b, p. 136) foi o que busquei nos depoimentos das crianças e nos casos relatados pelos gestores para deles me valer no sentido de “traçar uma espécie de paisagem dos relatos, com seus ‘pontos de fuga’, suas figuras emblemáticas e sua moldura”. (SILVEIRA, 2002b, p. 130)

Não é demais insistir que não se pretendeu, ao cruzar essas fontes, alcançar estatutos corretos e definitivos de cidadania, e sim, olhar as coisas através das palavras e das histórias, e, tentando penetrar nas linguagens e garimpar os significados, percorrer as tramas de conexão entre conhecimento e poder, ou, no dizer de Foucault, a genealogia da instituição da infância como cidadã de certo tipo e não de outro. Intentou-se percorrer as formas que têm sido usadas no sentido de legitimar as crianças como cidadãos do futuro e não de hoje, e configurando o grupo cultural ao qual se pertence como mais apto e merecedor da cidadania do que outros grupos. Pretendeu-se assim, atentar para as representações produzidas pelos significados culturais, cruzando formas de análise discursiva e fazendo uso das categorias dos Estudos Culturais, em constante alerta frente à fluidez dos significados e exame das práticas sociais imersas em relações de poder.

Rosa Maria Hessel Silveira (2002a, p. 61-81) mostra com lucidez que muito se tem apontado a polifonia dos discursos educacionais (na sala de aula; nas instituições especializadas; na mídia), mas pouco se tem analisado essa polifonia com mais rigor. Neste trabalho, procurei não perder de vista que os textos ditos ou escritos pelos gestores envolvidos na pesquisa sobre as crianças são intertextos. O que se cruza neles? Será que o dar voz às crianças e adolescentes, gestores/e gestoras, foi o bastante para se abrir a possibilidade de cada um /uma tomar o turno publicamente e legitimar sua existência no mundo, como pretendem as

teorias críticas⁹? Não seria necessário ir além, analisando as condições efetivas de tomada da palavra (FOUCAULT, 1996), verificando os mecanismos de controle que atuam sobre qualquer enunciação? A pesquisa levou em consideração que dar a palavra não é

[...] uma ação tão singela de ser levada a cabo, já que essa palavra só passa a ser reconhecida como tal, se ultrapassar, de alguma forma, as restrições que pesam sobre a enunciação de discursos naquele momento, naquele lugar, naquela situação definida, com aqueles interlocutores... (SILVEIRA, 2002a, p. 66)

Ao se levantar os registros feitos pelos gestores e as falas das crianças e adolescentes a respeito das músicas, filmes e imagens, assim como na seleção dos casos considerados mais significativos, evidenciaram-se inúmeros exemplos recorrentes e significativos sobre a produção de identidades sexuais e de gênero. Embora os universos de pesquisa fossem tão diversos em termos de espaço físico, gênero e idade cronológica dos participantes, o discurso revelou um cruzamento poderoso, o que deu força às inferências feitas. Observou-se que os velhos estereótipos relativos à condição feminina permanecem e, paralelamente a estes, surgem novos relatos sobre as mais recentes vítimas da discriminação, os homossexuais. Nos depoimentos dos gestores, as possibilidades de combinações neste campo permanecem circunscritas à fórmula tradicionalmente aceita de que a materialidade do sexo masculino (pessoas que nascem com órgãos sexuais masculinos) determina naturalmente a identidade de gênero (como masculina), assim como a orientação sexual como hetero ou vice-versa:

SEXO: MASCULINO + GÊNERO: MASCULINO + ORIENTAÇÃO: HETERO +
IDENTIDADE: HOMEM HETERO.

OU

SEXO: FEMININO + GÊNERO: FEMININO + ORIENTAÇÃO: HETERO +
IDENTIDADE: MULHER HETERO.¹⁰

A escola não se deu conta de que as identidades não se encaixam nessas fórmulas e que novos processos de subjetivação têm possibilitado a tomada da palavra por uma diversidade de combinações de gêneros e orientações sexuais. O foco do trabalho voltou-se então para a

⁹ Ver GIROUX, H e MCLAREN, 1994.

¹⁰ Ver BRASIL, 2008, p. 9.

análise dos processos civilizatórios e mecanismos de poder e saber que foram constituindo os gêneros, e, paralelamente, para as transgressões dos modelos ideais de gênero e sexualidade que se inserem nesse processo. A tentativa foi de, ao analisar os regimes de verdade através dos quais foram se produzindo as meninas e mulheres cidadãs, circunscrever o discurso sobre a(s) não- mulher(es), o(s) não-homem(s) e a não-cidadania aí implícita.

O eixo principal da abordagem teve, portanto, como foco a história das mulheres, “do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos” (DEL PRIORE, 2002, p. 7), sem perder de vista o cotidiano da escola (universo da investigação), onde se entrecruzam todos os mecanismos de constituição dos sujeitos, em suas várias possibilidades identitárias. Essa história não é só delas, “é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura” e também da educação. Saber um pouco mais sobre seus processos de subjetivação ao longo da história e como eles se configuram ainda hoje na escola é saber um pouco mais sobre nós mesmos, procurando responder à pergunta: o que é ser mulher (e homem?) O que é ser cidadã (e cidadão)? Paralelamente a essa pergunta, responder também as questões: quem fala pelas crianças (pelas meninas, especialmente) em termos de sexualidade e gênero? Quem delimita os modelos, as combinações possíveis, as identidades aceitáveis? Como na escola se entrecruzam os artefatos culturais e discursos modelares que instituem esses sujeitos?

Procurou-se levar em conta a provisoriedade da condição de gênero e o quanto de produção está embutido na afirmativa “eu sou mulher”. Considerou-se a identidade de gênero muito mais ligada a um sentir-se homem e/ou mulher do que ao fator genético, pretensamente determinante. Ela não constitui um elemento isolado, mas é partícipe de uma imensa gama de componentes de um constructo cultural.

A metodologia usada insere-se na perspectiva da genealogia de Michel Foucault, isto é, na preocupação com as conexões entre conhecimento e poder e os fundamentos foram buscados em suas obras conforme indicadas nas referências. Outras fontes usadas na abordagem foram Judith Butler (1990; 2008a e b) Gilles Deleuze (1992); Gilles Deleuze e Félix Guattari (1977); e Friedrich Nietzsche (2004).

Recorreu-se também, para análise das vozes de crianças e adolescentes expressas pelos adultos, aos autores pós-estruturalistas dos recentes Estudos Culturais que abordam a temática das identidades e das diferenças de gênero produzidas pela educação escolar: Inês Dussel e

Marcelo Caruso (2003); Alfredo Veiga Neto (1995, 1999, 2000, 2001); Tomaz Tadeu da Silva (1995, 1996, 1999a e b, 2000a. e b, 2001); Guacira Lopes Louro (1995, 1999, 2004); Carlos Skliar (2001, 2003); e Jorge Larrosa (1999a, 1999b, 1999c, 2001 e 2002); Stuart Hall (2000a e 2000b); Katryn Woodward (2000).

A abordagem histórica das questões de gênero buscou fundamentos especialmente em Mary Del Priore (1993, 1995, 1999a e b, 2002); Phillippe Ariès (1981); Peter Gay (1988) Michele Perrot (2005) e Georges Duby e Michele Perrot (1991).

Por mais que se tenha dito sobre a cidadania ou sobre a sala de aula, isoladamente, ou aproximando os dois universos de significação, se disse pouco, se se levar em conta a complexidade das relações que elas envolvem: de gênero e sexo, raciais e étnicas, de idade, *status* social e profissional, prevalência econômica, situação familiar, origem nacional ou regional, de religião, entre outras. Todas essas categorias atravessam a instituição das identidades, em meio a redes de saberes e poderes que permeiam a sociedade como um todo, e também o cotidiano da escola. Elas atravessaram os casos relatados pelos gestores e as narrativas das crianças. Abordei preferencialmente os que retratavam situações que envolviam a temática de gênero e sexualidade, nossa principal categoria de estudo¹¹, com ênfase na temática referente às mulheres.

O trabalho foi organizado em três capítulos:

O primeiro, “Gênero e sexualidade: mulheres produzidas pela história” aborda as questões teóricas ligadas a gênero e sexualidade e destaca aspectos histórico-díscursivos da “produção” dos gêneros. Nesse contexto insere a “constituição” da mulher enquanto “sujeito” de um gênero. Analisa o processo civilizatório que, desde o Brasil colônia, envolvido no discurso político, médico e religioso, delimitava as injunções do “ser mulher”. A tentativa foi a de se fazer uma genealogia¹² dos saberes e poderes que circunscreveram a produção das mulheres enquanto um gênero e uma sexualidade específicos e suas relações com o masculino. A preocupação foi de resgatar as conexões entre conhecimento e poder que, imersas nos

¹¹ Como participante do GEISH - Grupo de Estudo Interdisciplinar em Sexualidade Humana – da Unicamp.

¹² “Uma das perspectivas da análise de Michel Foucault, na qual a preocupação com as regras de formação discursiva dos diferentes campos de saber, característica de sua fase arqueológica, é deslocada, em favor de uma preocupação com as conexões entre conhecimento e poder.” (SILVA, 2000a, p. 63) Com a análise arqueológica, Michel Foucault pretendia inaugurar uma nova forma de fazer a história do pensamento, concentrando-se na investigação sobre as regras de formação, isto é, de condições de existência dos diferentes campos do conhecimento.

processos discursivos foram “dizendo” o que é ser mulher, e, ao mesmo tempo estabelecendo as “regras de delimitação” de seus papéis e funções, sua “condição de existência”.

O segundo capítulo, “Corpos femininos ‘educados’”, problematiza, de forma mais específica, as relações saber-poder que se inserem nas noções de corporalidade que atravessam os currículos escolares e as representações de gestores e crianças nesse campo. A temática abordada enfoca como a produção das identidades de gênero e sexuais estão envolvidas em um processo discursivo que fixa os limites e a validade dos corpos. Esse processo não apenas produz narrativas sobre os mesmos, mas os institui, através do “poder disciplinar” e do “biopoder” explicitados por Michel Foucault. O texto, fazendo referências diretas de Foucault e de autoras feministas como Judith Butler, procura mostrar o horizonte simbólico segundo o qual, uns corpos “importam” mais que outros. Indica como as restrições do poder, indissociáveis de certas categorias discursivas, delimitam e circunscrevem materiais e contornos físicos que marcam um domínio de corpos impensáveis, abjetos, invisíveis. Vislumbra, por esses veios de argumentação, a performatividade dos corpos femininos (de todos aqueles que se sentem mulheres, geneticamente constituídos femininos ou não) que, a partir das relações de poder inseridas na escola, vão assumindo contornos materiais e significações sociais, legitimidade simbólica e formas de inteligibilidade bem específicas.

O terceiro capítulo, “Meninas produzidas pela escola”, buscando os fundamentos teóricos inseridos nos dois capítulos anteriores sobre a genealogia das identidades femininas e de seus corpos, procura fazer a análise dos dados levantados que envolvem este contexto. Seleciona, entre os quinhentos casos citados pelos gestores, aqueles que mais se inserem no contexto da discursividade produtora dos gêneros, dos sexos, e dos corpos, analisando o poder disciplinar e o biopoder que se entrecruzam na escola e validam/invalidam as identidades femininas aí subjetivadas. Ao se levantar os casos referentes à condição feminina de ser, muitos deles tratam de desejos de meninos que se sentem meninas, de corpos geneticamente masculinos com identidades femininas. Cruza com esses casos, as vozes das crianças da EMALG e de que forma elas confirmam/negam as representações dos gestores.

As “Considerações provisórias” fecham o trabalho, sem pretender esgotar assunto tão amplo e complexo. Elas registram os resultados atingidos na pesquisa a partir da escuta das vozes e dos questionamentos que permanecem abertos como parte do exercício da pergunta. Elas resumem as evidências de que o discurso da subjetivação das identidades de gênero

permanece muito forte no cotidiano escolar, mas vislumbram de que maneira as artes de fazer e dizer; o cruzamento de fronteiras e o cuidado de si constituem mecanismos de resistência usados com mais desenvoltura do que se pensa pelas crianças e jovens. De tal maneira essa possibilidade foi constatada na pesquisa, que se chegou a pensar a possibilidade de outro(s) título(s) para esta investigação, mais apropriados às elucidações que ela viabilizou no campo das identidades e das cidadanias: A (des)invenção da infância cidadã; Mulheres e identidades cidadãs; Cidadanias e identidades de gênero; entre outras.

Os resultados da investigação evidenciaram que entre as muitas possibilidades de produção das subjetividades da mulher, se subscreve a dela se produzir, se dizer, a partir do cuidado de si e de novas possibilidades performativas. Constatou-se, estabelecendo um diálogo entre as fontes pesquisadas e as possibilidades de re-invenção do cotidiano escolar¹³ que permanecem abertas através das resistências; das artes de fazer e dizer; das astúcias das crianças (meninas e meninos) e também dos educadores e educadoras que instauram outras maneiras de ser mulheres e homens e de estar na escola fora dos espaços estabelecidos pelo poder disciplinar.

Se os significados sociais em qualquer campo e também no de gênero e sexualidade se produzem discursivamente, que esse dizer verdadeiro das mulheres, de tanto se repetir, instaure novas maneiras de problematizar o já dito sobre elas e circunscreva uma nova estética¹⁴ que lhes possibilite sua (re)descoberta como atrizes sociais. A perspectiva é que revelem seus objetivos sob novos contornos, vivenciem os conflitos vividos sob novos ângulos e (re)descubram a sua vontade de serem sujeitos da sua própria existência, por mais que se pense que tudo já foi dito sobre sua função civilizatória ou sobre os limites de seus corpos.

O principal resultado da pesquisa foi, contudo, a partir dos relatos das e sobre as crianças, as meninas e os meninos que vislumbram uma outra perspectiva de gênero, aprender um pouco mais a respeito das mulheres em geral e a respeito de mim mesma, e concordar com Rosa Maria Bueno Fisher, quando diz que:

¹³ Para essa constatação foi fundamental a obra de Michel de Certeau, “A invenção do cotidiano” (2008), indicada na vídeo aula 2 do Curso de Gestores pela professora Maria Inês Petrucci Rosa. As referências a ela permearam grande número de relatos dos gestores, tornando significativa sua utilização nas análises feitas (capítulo III) e seu destaque nas Considerações Provisórias na parte final do trabalho.

¹⁴ Nesse sentido, será incorporado ao texto final, como já feito em outros trabalhos, as implicações da estética da amizade, tal como abordada por Michel Foucault (1985, 1999, 2001) no sentido de uma ética existencial diversa da já instituída nos modelos legitimados socialmente e sempre aberta a novos “descaminhos”.

Pensar e analisar as práticas significa aceitar que não destruiremos o grande mal, nem faremos irromper o grande e belo absoluto da total liberação; significa que, modestamente, podemos estar participando de uma reescrita de nós mesmos, do estabelecimento de uma nova prática. Melhor? Não o sabemos. O certo é que a história, como quer Foucault, é o que fazemos dela. (2002, p. 67)

CAPÍTULO I

GÊNERO E SEXUALIDADE: MULHERES PRODUZIDAS PELA HISTÓRIA

A expansão dos estudos que incorporam a mulher e as abordagens sobre gênero localizam-se no quadro de transformações por que vem passando a História nos últimos tempos. Esses estudos ampliam-se no momento em que certas regras sociais, muitas vezes estabelecidas quase como obrigatórias, estão sendo questionadas e nos convidam a fazer uma re-leitura do processo.

Já no tocante ao período final do século XIX e começo do século XX, os estudos históricos enfocaram aspectos diversos, destacando a disciplinarização, os padrões de comportamento, os códigos de sexualidade e a prostituição, e priorizaram como fontes as judiciárias e as médicas. Nessa produção recente mais significativa, poderes e lutas femininas foram recuperados, mitos examinados e estereótipos repensados. Procurou-se rever imagens e enraizamentos impostos pela historiografia, bem como dar visibilidade às mulheres, questionando a dimensão de exclusão a que estavam submetidas, entre outros fatores, por um discurso universal masculino. Revelaram-se novos perfis femininos, outras histórias foram contadas e outras falas recuperadas. (MATTOS, 1996, p. 41)

A velha polarização homem-mulher entra no campo das discussões com possibilidades de dissolução dos binarismos. Simone de Beauvoir, uma das pioneiras nas abordagens sobre a condição feminina, já vislumbrava novas possibilidades de abordagem das identidades da mulher e do homem. Nesse sentido ela exortava a que a condição feminina em seu interesse e no de todos, fosse deixada enfim correr todos os riscos, tentar a sorte. (1980) A autora faz questionamentos sobre as expressões "nascer e tornar-se" e nos leva à pergunta sobre a melhor

forma de encararmos a construção da identidade cultural de mulheres e homens, em uma abordagem de gênero.

Os questionamentos são muitos: nascemos mulheres e homens ou nos tornamos como tais? Como se processam as identidades de gênero? E as sexuais? Como o discurso escolar se insere neste contexto? As questões sobre gênero e sexualidade são muito mais complexas do que possam parecer à primeira vista e a sua abrangência na escola ainda muito pouco analisada. Elas se inserem no contexto da diversidade de identidades que cada um desenvolve: étnica, racial, etária, familiar, de classe econômica, profissional, religiosa, entre outras, e tem provocado mais questionamentos do que todas as demais. Como consta no “Projeto Diversidade Sexual na Escola” (BRASIL, 2008, p. 8),

Diferente da orientação sexual e afetiva, que está diretamente relacionada ao meu desejo pelo outro, a identidade sexual tem a ver com como eu me coloco diante da sociedade, com quais grupos, representações e imagens eu me identifico e me reconheço. [...] Estas identidades não têm a ver só com a atração sexual e afetiva, mas, mais do que isso, têm a ver com um jeito de ser, de se sentir, de vivenciar o seu afeto, com o compartilhamento de uma determinada cultura, música, lugares de encontro, até mesmo com uma atitude política.

Os conceitos são muitos e grande a confusão entre eles: sexo e gênero; identidade de gênero e sexual; orientação sexual e afetiva. Os Recentes Estudos Culturais, sem pretender estabelecer limites estanques entre eles, o que seria um contra-senso, busca analisar de que forma os sujeitos foram se constituindo como pertencentes a um gênero ou a um sexo e que representações fazem de suas identidades nesses campos.

Os Estudos Culturais apontam que “Os Estudos de Gênero podem ser entendidos como um corpus de saberes científicos que têm por objetivo proporcionar características e metodologias para análise das representações e condições de existência de homens e mulheres em sociedades passadas e futuras.” (YANNOULAS, 1996, p. 17 apud YANNOULAS, VALLEJOS & LEONARDUZZI, 2000, p. 426)

É necessário inicialmente entrar no campo da conceituação sobre sexo e gênero.

A palavra sexo provém do latim, *sexus* e refere-se à condição orgânica (anatomofisiológica) que distingue o macho da fêmea. Sua principal característica reside na estabilidade através do tempo. A categoria de gênero provém do latim *genus* e refere-se ao código de conduta que rege a

organização social das relações entre homens e mulheres. Sua principal característica está na mutabilidade, isto é, na possibilidade de mudança na relação entre homens e mulheres através do tempo. Não se trata de um atributo individual, mas que se adquire a partir da interação com os outros e contribui para a reprodução da ordem social. Em todas as culturas, realiza-se uma interpretação bipolar (feminino/masculino) e hierárquica (o masculino mais valorizado que o feminino) das relações entre homens e mulheres. Quando se discute essa questão, pretende-se debater e transformar a construção social e cultural das relações de gênero, no sentido de pluralizá-las e democratizá-las, eliminando discriminações baseadas em dicotomias e hierarquias estereotipantes. (YANNOULAS, VALLEJOS & LEONARDUZZI, 2000, p. 427)

Parto da premissa de que todo e qualquer conceito é limitado. Não esgota em si a totalidade do significado, apenas apresenta o tema sob a ótica do autor. Tomáz Tadeu da Silva (2000, p.63) apresenta um resumo do conceito acima, sem discordar dele, quando assim se expressa sobre gênero: "Conceito central na teoria feminista contemporânea, refere-se - em oposição à dimensão simplesmente biológica do processo de diferenciação sexual - aos aspectos culturais e sociais das relações entre os sexos".

Sexo, portanto, refere-se à dimensão biológica e gênero à dimensão cultural, embora tenhamos que deixar claro que os limites entre ambos não sejam estanques, já que as referências textuais aos dois níveis se imbricam muitas vezes na bibliografia sobre o assunto.

O conceito de gênero é introduzido para afirmar algo mais amplo que o sexo e como produto social aprendido, representado, institucionalizado e transmitido de geração em geração. A diferença do gênero é apontada como uma diferença inserida em uma multiplicidade de diferenças.

A categoria gênero inclui duas dimensões interligadas. A primeira afirma que a realidade biológica do ser humano não é suficiente para explicar o comportamento diferenciado do masculino e do feminino em sociedade. O segundo aspecto está ligado à noção de poder. Constata-se que o poder é exercido de modo desigual entre os sexos: as mulheres ocupam em geral posições subalternas nas organizações mais amplas da vida social.

A preocupação deste trabalho é com as questões culturais ligadas às representações referentes a gênero e sexo. Falar sobre questões culturais é falar do jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais entre agentes que, por uma razão ou outra, experimentam o sabor da discriminação e do preconceito no bojo das sociedades em que vivem, em meio a relações de poder. Essas relações podem mudar, pois, a cada momento, novos sujeitos

invadem a cena social, modificando as regras do jogo. O contexto de onde se elabora o discurso desses grupos é de importância capital para entendermos os sentidos e significados das posições assumidas por homens e mulheres no mundo contemporâneo. Os atores falam de lugares diversos, descrevem situações inusitadas, fogem de toda tentativa de uniformização, generalização ou enquadramento.

A proposta é analisar o gênero fora do determinismo biológico e incluindo homens e mulheres em suas relações domésticas e sociais mais amplas, considerando o simbolismo de gênero existente na construção social. Os referentes dessa análise estão ancorados em um imaginário sexual, sim, mas também transcendem ao sexo, e buscam mapear e desnaturalizar representações fixas e binárias das chamadas identidades sexuais.

Monique Wittig refere-se ao conceito de “sexo” como uma alegoria política e Michel Foucault como uma “unidade fictícia” e reguladora. É interessante o comentário de Judith Butler (1990, p. 39) sobre a abordagem dos dois autores. Segundo ela, para ambos os teóricos, “o sexo não descreve uma materialidade prévia, mas produz e regula a inteligibilidade da materialidade dos corpos. Para ambos, de diferentes maneiras, a categoria sexo impõe uma dualidade e uma uniformidade sobre os corpos a fim de manter a sexualidade reprodutiva como uma ordem compulsória”.

Butler destaca que a ordenação e produção discursiva dos corpos de acordo com a categoria sexo é em si mesma uma violência material, por estabelecer o que irá a mesma significar e por fazer incidir sobre ela uma “legislação autorizadora”. Isso implica, segundo ela, na produção, na constituição, na possibilidade performativa dos corpos dentro dos limites estabelecidos previamente pela linguagem. O exemplo usado por ela é relacionado às restrições legais que regulam o que é estupro, em que o “sexo” de uma mulher é responsabilizado por seu estupro. O trecho abaixo é ilustrativo

O advogado de defesa do grupo acusado de estupro em New Bedford perguntou à queixosa: “Se você está vivendo com um homem, o que está fazendo correndo pelas ruas sendo estuprada?” O “correndo” nessa sentença colide gramaticalmente com a voz passiva “ser estuprada”. Literalmente, seria difícil “estar correndo” e “ser estuprada” ao mesmo tempo, o que sugere que há uma passagem omitida aqui, talvez um direcional que leve do primeiro ao segundo? Se o sentido da frase é “correndo pelas ruas [procurando ser estuprada]”, que parece ser a única maneira lógica de ligar as duas partes da sentença, então o estupro como uma aquisição passiva é exatamente o objeto de sua busca ativa. A primeira cláusula sugere que ela

“pertence” ao lar, ao seu homem, que o lar é o lugar no qual ela é a propriedade doméstica daquele homem, e as “ruas” a estabelecem como aberta à caça. Se ela está buscando ser estuprada, está buscando ser propriedade de outro e esse objetivo é instalado em seu desejo, concebido aqui como bastante frenético em sua busca [...] então “estupro” é a consequência lógica da realização de seu sexo e sua sexualidade fora de sua domesticidade. [...] de qualquer forma, a única causa de sua violação é aqui representada como seu “sexo”, que, tendo em vista sua propensão natural a buscar expropriação, uma vez deslocada da propriedade doméstica, prossegue naturalmente seu estupro e é, portanto, responsável por ele. (BUTLER, 1990, p. 39)

É instigante constatar, continuamente, a partir das indicações de Foucault (2004, p. 56-76), as imbricações entre sexualidade e poder. No dizer do autor, a sexualidade no ocidente, durante séculos, tinha sido instigada ao silêncio, sob a pressão da moral burguesa, por um lado, e de uma moral cristã, por outro. E isso constitui uma grande contradição, pois apesar de toda a proibição referente, nas sociedades ocidentais, as interdições eram acompanhadas de uma produção intensa de discursos sobre a sexualidade. Vivemos em nossa época um “hiperdesenvolvimento do discurso da sexualidade, da teoria da sexualidade, da ciência sobre a sexualidade, do saber sobre a sexualidade”, embora vivamos também “o desconhecimento pelo sujeito de seu próprio desejo”, “um desconhecimento do sujeito a respeito de sua sexualidade.” A contradição consiste no fato de que, embora no fundo, a sexualidade em nossa sociedade seja aparentemente a coisa mais proibida que se possa imaginar, pois passamos o tempo todo “proibindo as crianças de se masturbarem, os adolescentes de fazer amor antes do casamento, os adultos de fazer amor desta ou daquela maneira”, ela constitui para o homem ocidental a “coisa mais essencial em suas vidas.” A hipótese de Foucault frente a essa aparente ambiguidade é a de que

[...] no fundo, o Ocidente não é realmente um negador da sexualidade – ele não a exclui -, mas sim que ele a introduz, ele organiza, a partir dela, todo um dispositivo complexo no qual se trata da constituição da individualidade, da subjetividade, em suma, a maneira pela qual nos comportamos, tomamos consciência de nós mesmos. Em outras palavras, no ocidente, os homens, as pessoas se individualizam graças a um certo número de procedimentos, e creio que a sexualidade, muito mais do que um elemento do indivíduo que seria excluído dele, é constitutiva dessa ligação que obriga as pessoas a se associar com sua identidade na forma da subjetividade. (FOUCAULT, 2004, p. 76)

Estes esclarecimentos sobre os usos desses conceitos (sexo e gênero) serão significativos para analisarmos no capítulo 3 as falas das/sobre as meninas, registradas pelos gestores em suas escolas. De onde elas se originam? Quem as autoriza? Em que posição de sujeitos/corpos elas estão inseridas? Que processos discursivos as legitimaram? Como se percebem enquanto mulheres? Quais as suas representações sobre “sexo”? Elas se distinguem de gênero? Que “legislação autorizadora” se exerce sobre elas? Que procedimentos as individualizaram? Como se delimitaram as possibilidades performativas de seus corpos?

Investigar de onde se origina o simbolismo de gênero existente na construção social e os efeitos de sentido de seus enunciados é fundamental. Buscando uma genealogia das posições de sujeito assumidas pelas mulheres ocidentais, vemos que elas têm um forte jargão religioso. Podemos verificar isso nas citações que se seguem:

Toda mulher é um **altar**, a coisa pura, a coisa santa em que cada homem, abalado pela vida, pode, a cada hora encontrar a fé(...) Toda mulher é uma **escola**, e é dela que as gerações recebem realmente a sua crença. (MICHELET, 1995, p. 118) (Grifos do autor)

Mulheres, brancas, puras não há; a Mãe de Deus não só simboliza a mulher desejada e perfeita, como, sem dúvida, seria a figura mais ouvida pelo filho de Deus. (VASCONCELLOS, 1968, p. 144)

Considerai os prejuízos que no mundo têm provocado o pecado e a desonestidade e encontrareis que as mulheres foram a origem. (VIEIRA, apud DEL PRIORE, 1999, p. 133)

As representações que vão sendo produzidas sobre/pelas mulheres envolvem-se numa rede complexa de significados ambíguos e contraditórios que não permitem que sejam categorizadas em signos fechados e estanques:

Cada raça desenvolveu sua concepção particular de mulher. Para os franceses representaria o **ideal**, para os espanhóis **Nossa Senhora**, para os italianos **uma flor** e para os turcos **um utensílio de felicidade**. (VARIGNY, 1889 apud GAY, 1988, p. 138) (Grifos do autor)

Prostituta, deusa, grande senhora, amante; a mulher transmite ou conserva, mas não cria, os valores e energia que lhe confiam a natureza ou a sociedade. Num mundo feito à imagem dos homens, a mulher é só um reflexo da vontade e desejos masculinos. Passiva, torna-se deusa, amada; ser que encerra os elementos estáveis e antigos do universo: a terra, mãe e virgem. Ativa, é sempre função meio carnal. A feminilidade nunca é um fim em si mesma, como é a masculinidade. (PAZ, 1999, p. 74) (Grifos do autor.)

A mulher é o ser que projeta a maior sombra ou a maior luz nos nossos sonhos [...] ela vive espiritualmente nas imaginações que povoa e fecunda. (BAUDELAIRE, 1861 apud DUBY & PERROT, 1991, p. 153)

As ambiguidades impressas nas questões de gênero manifestam-se, portanto, de forma mais incisiva quando se referem à mulher. As imagens literárias citadas acima o demonstram bem. Ora ela é a imagem da perfeição, da santidade, da pureza, ora a representação do pecado, do diabólico, da perversão.

É a imagem da fecundidade, mas, igualmente da morte. Em quase todas as culturas as deusas da criação são também deidades da destruição. Símbolo vivo da estranheza do universo e de sua radical heterogeneidade, a mulher esconde a morte ou a vida? Em que pensa? Pensa por acaso? Sente realmente? É igual a nós? (PAZ, 1999, p. 73).

A maioria dessas referências são masculinas, assim como nos textos bíblicos. A mulher é dita pelo discurso masculino e assim vai se constituindo como o outro, o não homem, o diferente.

Outro conceito importante para o estudo de gênero é justamente o da diferença, assim apresentado por Tomaz Tadeu da Silva :

Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estritamente vinculado à significação. Num contexto filosófico, fala-se de "filosofia da diferença" para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade. (SILVA, 2000a, p.42)

A identidade e a diferença não são condições inerentes aos gêneros ou às culturas, não sendo possível reduzi-las a algo fixo, estável, único, definitivo, homogêneo, essencial. Elas só podem ser percebidas como construção, efeito, processo de produção e ato performativo. (ANDRADE 2003, p. 83-85) A performatividade consiste em uma categoria das proposições linguísticas que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas fazem com que uma

coisa aconteça, isto é, por sua repetição exaustiva, acabam por produzir efeitos de realidade. As identidades de gênero, assim como as raciais, são produzidas por meio de repetidos enunciados performativos.

As questões de gênero se inserem no campo das lutas dos atores sociais (homens e mulheres) por poder e significação. No contexto dessa luta, foram se desenvolvendo vários conceitos que marcaram a ascendência do gênero masculino sobre o feminino: o sexismo, atitude de discriminação em relação ao sexo feminino, ou tendência das sociedades machistas a inferiorizar as mulheres; a falocracia, afirmação da centralidade do poder masculino; o patriarcalismo ou existência de um sistema que utiliza a dominação dos homens sobre as mulheres. Nesse momento a figura paterna foi vista como o princípio "arché"¹⁵ da organização e da compreensão do mundo. É nesse contexto que surgem os mitos do androcentrismo como normativo para a humanidade e do assexualismo da atividade científica. As explicações abaixo são esclarecedoras:

O androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo. É precisamente esta metade da humanidade que possui a força (os exércitos, a polícia), domina os meios de comunicação de massas, detém o poder legislativo, governa a sociedade, tem em suas mãos os principais meios de produção e é dona e senhora da técnica e da ciência. (MORENO, 1999, p.23)

O androcentrismo provém do grego andrós. Refere-se à concepção ou saber supostamente neutro e universal que privilegia o ponto de vista dos homens como eixo articulador ou discurso social e lógico-científico, sem considerar ou desvalorizando o ponto de vista das mulheres. (YANNOULAS, VALLEJOS & LEONARDUZZI, 2000, p. 426)

Esses conceitos, de tanto serem repetidos, acabaram por ter o efeito de atos performativos, produzindo identidades sociais tanto míticas quanto reais. A visão pós-estruturalista tenta mostrar que o sexismo manifesta-se tanto em práticas institucionais e sociais de discriminação das mulheres, quanto em práticas discursivas que expressam visões

¹⁵. O termo *arché* ou *arqué* significa princípio pelo qual tudo vem a ser, fonte ou causa de tudo. Para os filósofos pré-socráticos, a *arché* seria um princípio que deveria estar presente em todos os momentos da existência de todas as coisas; no início, no desenvolvimento e no fim de tudo.

que tendem a inferiorizá-las. Tanto umas como outras circulam em todas as esferas da convivência humana, sendo usadas indiscriminadamente por homens e por mulheres, e, se desconstruídas, também pela força do discurso, podem instituir novas possibilidades de relações entre os gêneros.

A história das relações de gênero no Brasil é resultante de um processo civilizatório que envolveu Estado, Igreja e Ciência Médica, em grande parte ainda presentes no imaginário popular, como se procurará evidenciar no capítulo referente à análise dos casos pesquisados.

Nesse contexto são significativas as palavras de Jorge Larrosa:

A ideia do que é uma pessoa, ou um eu ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase "natural" esse modo tão peculiar de entendermos a nós mesmos (...) o que fazemos, o modo como nos comportamos e, afinal, o como somos, na medida em que isso tem a ver com como interpretamos a nós mesmos, também pode ser posto em uma perspectiva histórica e/ou antropológica. (1994, p.41)

Somos homens e mulheres contingenciados por uma história, um lugar, uma cultura. Mary Del Priore (1995) evidencia como os mecanismos de contingenciamento da condição feminina, dos usos de seu corpo, da dor e do prazer, do parto e da maternidade, do aborto, da esterilidade, do matrimônio, da criação dos filhos, foram se desenvolvendo (se tornando performativos) paralelamente às injunções do processo civilizatório. O processo, assim denominado pela autora, é analisado a partir de fontes impressas entre os séculos XVI e XVIII em três frentes bastante entrelaçadas: a política, a religiosa e a médica.

[...] a tradição androcêntrica da cultura ibérica e os objetivos da empreitada colonial estimulavam os homens – padres, governantes, cientistas – a estabelecerem um papel identificado com o esforço de colonização para todas as mulheres indiscriminadamente. (DEL PRIORE, 1995, p. 24)

É por considerar a força do agenciamento¹⁶, e das possibilidades performativas impregnadas em nossa cultura de gênero por esse poder civilizatório e pelos mitos de origem¹⁷

¹⁶ O termo é usado por Deleuze e Guattari pela primeira vez no livro “Kafka. Por uma literatura menor” (1977). François Zourabichvili (2009, p. 20) esclarece que se está em presença de um agenciamento todas as vezes que pudermos identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente que não cessam de produzir a existência. Nesse processo, o indivíduo não é uma forma originária

a ele associados que utilizarei essas dimensões na análise dos casos que procurarão evidenciar quem são as meninas e também os meninos produzidas(os) hoje pela escola. Muitos conceitos, mitos, prédicas, tabus, símbolos, enfim, representações sobre gênero e sexualidade humana que circulam ainda hoje na escola permanecem atravessadas por esse repertório cultural.

As três frentes reservavam às mulheres um papel específico na conquista portuguesa ultramarina: a política, a consolidação de um projeto demográfico que preenchesse os vazios na terra recém-descoberta; a religiosa, a defesa do catolicismo contra a difusão da Reforma protestante e a médica, aliada às anteriores, a constatação científica de que a função natural da mulher era a maternidade.

Garantia-se assim a sobrevivência do projeto colonial com “o longo processo de domesticação da mulher no sentido de torná-la responsável pela casa, a família, o casamento e a procriação, na figura da ‘santa mãezinha’”(p. 26) As decisões do Concílio de Trento, após a Reforma Católica, já haviam introduzido na cristandade ocidental um discurso normatizador que reorganizava as funções do corpo, dos gestos, dos hábitos e das condutas individuais e que se estenderá à colônia de forma ainda mais rigorosa. A vida social e o eu eram privatizados, paralelamente a uma nova ética sexual e a uma nova sensibilidade que controlava os excessos da prática através de um eficiente discurso composto de argumentos jurídicos, religiosos e médicos. (p. 27)

A análise de Michel Foucault (2004, p. 56-76), mais uma vez, nos ajuda a consolidar essa abordagem sobre os processos de subjetivação promovidos via poder eclesiástico. Ao analisar as implicações do cristianismo nas relações entre sexualidade (e implicitamente, também entre gênero) e poder, ele faz algumas ressalvas. Segundo ele não foi a moral cristã que introduziu muitos dos mecanismos inibidores do prazer e da liberdade sexual. As sociedades antigas (leia-se romana, via estoicismo, principalmente) já haviam introduzido a regra da monogamia; já haviam instituído como única função da sexualidade, a reprodução; já haviam elaborado uma desqualificação geral do prazer sexual. A grande novidade introduzida pela Igreja na moral sexual, teria sido, segundo o autor, a introdução de novas técnicas, novos mecanismos de poder para inculcar esses novos imperativos morais e proibições éticas.

evoluindo no mundo como em um cenário exterior ou um conjunto de dados aos quais ele se contentaria em reagir: ele só se constitui ao se agenciar, ele só existe tomado de imediato em agenciamentos.

¹⁷ A expressão é utilizada aqui no sentido de um conjunto de histórias passadas oralmente de geração para geração, pretendendo explicar, de forma alegórica ou figurada, a origem de um povo ou cultura, ou algum outro “enigma” existencial ou social de difícil solução.

O mecanismo que se destaca nesse contexto, segundo Foucault, é o do pastorado, exercido por uma categoria de indivíduos que, na sociedade cristã, desempenha o “papel de condutores, de pastores em relação aos outros indivíduos que são como suas ovelhas ou seu rebanho” (FOUCAULT, 2004, p.65). Esse pastor pode obrigar as pessoas a fazerem tudo que é preciso para a sua salvação e está em posição de exercer sobre as pessoas uma vigilância e um controle contínuos. Percebe-se a partir dos estudos de Foucault a eficiência dos mecanismos desse poder pastoral na produção de verdades que controlavam “os indivíduos através de sua sexualidade, concebida como alguma coisa da qual era preciso desconfiar, alguma coisa que sempre introduzia no indivíduo possibilidades de tentação e de queda.”(FOUCAULT, 2004, p. 71). O poder de que esses pastores eram investidos compunha-se de saberes dos indivíduos, sobre os indivíduos e dos indivíduos sobre eles próprios, que impediam que se ultrapassassem as limitações impostas pela moral corrente: “o casamento, a monogamia, a sexualidade para a reprodução e a limitação e desqualificação do prazer.” (FOUCAULT, 2004, p. 71) Esses mecanismos se exerceram e se exercem ainda com grande eficiência no âmbito das mulheres, frequentadoras assíduas dos cultos religiosos e do confessionário, espaço privilegiado do exercício do pastorado.

[...] é pela constituição de uma subjetividade, de uma consciência de si perpetuamente alertada sobre suas próprias fraquezas, suas próprias tentações, sua própria carne, é pela constituição dessa subjetividade que o cristianismo conseguiu fazer funcionar essa moral, no fundo mediana, comum, relativamente pouco interessante, entre o ascetismo e a sociedade civil. Creio que a técnica de interiorização, a técnica de tomada de consciência, a técnica do despertar de si sobre si mesmo em relação às suas fraquezas, ao seu corpo, à sua sexualidade, à sua carne, foi a contribuição essencial do cristianismo à história da sexualidade. A carne é a própria subjetividade do corpo, a carne cristã é a sexualidade presa no interior dessa subjetividade, dessa sujeição do indivíduo a ele mesmo, e este foi o primeiro efeito da introdução do poder pastoral na sociedade romana. (FOUCAULT, 2004, p. 71)

A eficácia e a solidez das técnicas do pastorado sobre as mulheres consistiam em, por um lado, interditar e punir, mas por outro, em “permitir, obrigar os indivíduos a aumentar sua eficácia, suas forças, suas aptidões, em suma, tudo aquilo que possibilitasse utilizá-los no aparelho de produção da sociedade.”(FOUCAULT, 2004, p. 74)

A condição feminina fabricava-se assim, inserida em jogos de saberes e poderes complementares no campo da política, da religiosidade e da saúde delimitadores dos padrões ideais de comportamento capazes de adaptar a mulher “às novas condições de vida que chegavam com a Era Moderna e o ‘novo mundo dos trópicos’”. (FOUCAULT, 2004, p. 24). Esses saberes se interpenetravam e completavam, e, mesmo que aparentemente diversos, exerciam a mesma função civilizatória.

Os fisiologistas e médicos não se limitavam a fixar um estatuto relacionado à anatomia e à patologia da mulher, mas à sua moralidade e desempenho, dentro de padrões fixos de normalidade e destinação social e biológica. Estes padrões faziam coro ao discurso político e religioso, uma vez que a sexualidade só se justificava através do casamento e da procriação. A sensualidade era associada a funções escatológicas e animais que se sublimavam e redimiam a partir da gravidez e do parto. Eram consideradas malditas as infecundas, incapazes de depurar as marcas de carnalidade do ato sexual e estabelecer novas regras para a natureza originariamente corrompida.

Os conhecimentos de laboratório sobre o corpo feminino (ovos dos *testículos* femininos isolados por De Graaf -1641-1673- e os espermatozoides descobertos por Leeuwenhek-1623-1723) se mesclavam às crenças na procriação como assunto divino e intocável. Enquanto esses novos saberes re-posicionavam a mulher no contexto da procriação e revolucionavam os saberes médicos no restante da Europa, as crenças sobre a fisiologia moral feminina em Portugal, profundamente marcada pelo fervor ortodoxo da Inquisição, pelo escolasticismo e pela política tridentina, permaneciam inalteradas. Essas influências “sublinhavam a menoridade feminina, aqui transformada em projeto de colonização”. (p. 30-32)

Nesse contexto, os textos bíblicos, não por acaso impregnados de um discurso androcêntrico, constituíram importante instrumento performativo, contribuindo para legitimar a preponderância masculina como se ela fosse natural e não cultural. O próprio surgimento da mulher se insere no mito da criação, relatado no livro do Gênesis¹⁸, sob o título “As origens do mundo e da humanidade: a criação e a queda” como um apêndice do homem, um complemento, não existindo em si, mas para o outro:

¹⁸ Gênesis. Primeiro livro da Bíblia escrito por vários autores com diferentes literaturas e narrativas.

Yahweh¹⁹ Deus disse: “ Não é bom que o homem esteja só. Vou fazer uma auxiliar que lhe corresponda (...) Então Yahweh Deus fez cair um torpor sobre o homem, e ele dormiu. Tomou uma de suas costelas e fez crescer carne em seu lugar. Deus, da costela que tirara do homem, Yahweh Deus modelou uma mulher e a trouxe ao homem. Então o homem exclamou: “Esta sim, é osso de meus ossos e carne de minha carne! Ela será chamada ‘mulher’ porque foi tirada do homem. (BÍBLIA de JERUSALÉM, 1989, GÊNESIS,2: 18, 21-23)

É sintomático que a mulher tenha sido, desde a sua origem nomeada pelo homem, de acordo com a tradição bíblica. A metáfora da força do discurso pode ser ilustrada por essa passagem. Outra referência importante é a da traição de Eva que contribui, mais uma vez, para a performatividade da figura feminina, como capaz dos atos mais infames, o que justificaria, inclusive, as dores do parto e a dominação masculina:

A serpente era o mais astuto de todos os animais dos campos que Yahweh Deus tinha feito. Ela disse à mulher: “Então Deus disse: Vós não podeis comer de todas as árvores do jardim?” A mulher respondeu à serpente: “Nós podemos comer das árvores do jardim. Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus disse : “Dele não comereis, nele não tocareis, sob pena de morte” A serpente disse então à mulher: “Não, não morrereis! Mas Deus sabe que, no dia em que dele comerdes, vossos olhos se abrirão e vós sereis como deuses, versados no bem e no mal. “A mulher viu que a árvore era boa ao apetite e formosa à vista, e que essa árvore era desejável para adquirir discernimento. Tomou-lhe do fruto e comeu. Deu-o também ao seu marido, que com ela estava e ele comeu. Então abriram-se os olhos dos dois e perceberam que estavam nus; entrelaçaram folhas de figueira e se cingiram [...] À mulher ele (Yahweh Deus) disse: “Multiplicarei as dores de tuas gravidezes, na dor darás à luz filhos. Teu desejo te impelirá ao teu marido e ele te dominará.” . (BÍBLIA de JERUSALÉM, 1989, GÊNESIS, 3: 1-7)

Por esses caminhos é que se percebe a performatividade não só da mulher, mas também do homem no mundo ocidental, como resultante em grande parte do discurso bíblico paralelo à construção social. A possibilidade de desconstrução do universalismo do discurso masculino, como categoria relacional e como superação do dualismo homem/mulher passa, portanto, pela análise da trajetória histórica percorrida pelos textos religiosos. Nesse

¹⁹ Iahweh: É um jogo de palavras. Antigamente o nome de Deus era usado como "El Shaddai," isto é: "ele faz ser", "Ele traz à existência". O termo significa "Ele é". Em hebraico a tradução ficou assim; "Eu sou o que eu sou". Hoje a tradição cristã usa a palavra Deus para dizer o Todo poderoso.

contingenciamento, a religião cristã teve um papel de destaque nos tipos de homens e mulheres que estamos sendo.

Foucault (1998, 1999b, 1999c) e suas questionadoras abordagens sobre a sexualidade humana apelam para o nosso cotidiano e usam como ferramenta um jeito diferente de olhar o mundo. Falam dos sujeitos do gênero, como de qualquer outra categoria (racial, etária, de classe social), como efeitos do discurso e do poder. Lidam com as estruturas desse poder e com as formas como elas funcionam, diluídas por toda a sociedade.

O autor (1999a) não se interessa muito por perguntas essencialistas como: o que é ou o que não é ser homem ou mulher, mas o que eu faço como homem ou mulher e os modos de subjetivação que me fazem pensar e ser como sou. Interessa-se em problematizar os movimentos de objetividade que produzem modos de ser. Rompe com os conceitos simplistas de individualidade, passando às noções de pluralidade. Para ele não existe uma condição natural, essencializada, de ser homem ou mulher.

Somos homens e mulheres no plural, seres históricos, contingenciais, extremamente complexos e irredutíveis a um modelo. As relações de saber e poder impõem formas de subjetivação dos gêneros e elas são inesgotáveis e circulam por todas as esferas sociais. Assim, é diferente ser homem e mulher, mas é também diferente ser mulher branca, negra ou índia, criança ou adolescente ou adulta, no Brasil, no Afeganistão ou na África. São várias as condições de agenciamento dos sujeitos.

Em toda a extensão de sua obra, ele nos convida a responder questionamentos sobre como cada um se torna o que se é; ou ocupa determinado lugar. Fala em movimentos de subjetivação, em conhecimento de si. Que verdades eu carrego de mim? Como eu estou sendo subjetivado(a)? Toma como ponto de partida o presente, usa a história para mostrar aquilo que o EU foi e já não é mais. Escreve sobre a possibilidade de o EU inventar novas maneiras de ser, através da estética da existência. Explora novos sentidos do eu e do outro e propõe novas metáforas para as relações humanas, através de estratégias analíticas inseridas num campo muito mais amplo de possibilidades de estudos, amparadas na Antropologia, na História, na Filosofia, na Ciência Educacional.

Com o auxílio de diferentes ciências e circulando pelos meandros históricos dos saberes e poderes, re-constrói o percurso do discurso sobre gênero, apontando as diferenciações que foram sendo legitimadas entre homens e mulheres, homens e homens e

mulheres e mulheres. Ele nos instiga a não deixarmos que se absolutizem as questões de gênero nas relações humanas.

As características culturais nesta área constituem um instrumento importante para a compreensão das complexas malhas das relações humanas, através de variáveis diferentes daquelas que dizem respeito ou representam unicamente as características biológicas. De posse dessa análise, a mulher e o homem podem se dar conta de que a alteridade ou a relação com os outros é assinalada por complexidades que não se explicam apenas sob o ponto de vista biológico, mas inseridas nos paradigmas relacionais que foram sendo legitimados historicamente. Sob esse aspecto é interessante citar uma passagem em que FOUCAULT fala da virgindade:

Vê-se: a virgindade não é simplesmente uma abstenção preliminar à prática sexual. Ela é uma escolha, um estilo de vida, uma forma elevada de existência que o herói escolhe, no cuidado que tem consigo mesmo. Quando as mais extraordinárias peripécias forem separar os dois heróis e expô-los aos piores perigos, o mais grave será, evidentemente, estar às voltas com a concupiscência sexual dos outros; e a mais elevada prova de seu próprio valor e de seu amor recíproco será a de resistir a todo custo e de salvar essa essencial virgindade. Essencial para a relação consigo mesmo, essencial para a relação com o outro. (FOUCAULT, 1997, p. 29)

Os textos que o autor usa para essa análise são os da Antiguidade Clássica, entre os quais, os de Plutarco e Luciano. Embasando-se na perspectiva genealógica adotada pelo filósofo, neste trabalho buscou-se na tradição histórica judaico-cristã dos textos bíblicos aliada à tradição androcêntrica da cultura ibérica e aos conceitos médicos vigentes no processo de colonização do Brasil, os processos discursivos que contribuíram para a construção das concepções sobre gênero. No conjunto, o papel subjetivador do discurso bíblico é preponderante, daí o destaque dado ao mesmo. Outra passagem do livro do Gênesis é relevante na produção do agenciamento:

Deus disse “façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança, e que eles dominem sobre os peixes do mar, as aves do céu, os animais domésticos, todas as feras e todos os répteis que rastejam sobre a terra. Deus criou o homem à sua imagem, à imagem de Deus ele o criou, homem e mulher ele os criou”(BÍBLIA de JERUSALÉM, 1989, GÊNESIS, 1:26-27)

A mitologia grega, em contrapartida, faz menção à pluralidade de gênero que foi se apagando com os binarismos. Nela encontramos relatos de que no início éramos o dobro do que somos agora, e nesse ser inteiriço, havia três gêneros, um composto de duas partes masculinas, outro de duas partes femininas, e outro misto. Em represália à insolência desses seres ancestrais, Zeus cortou-os ao meio. Depois da operação começa para esses novos seres assim multiplicados, uma procura ansiosa de sua antiga metade.

Cada um de nós é a metade da senha de um homem, pois todos fomos divididos em dois, à semelhança do linguado: de um fizeram dois. E por isso, cada um busca a sua metade correspondente. Os homens, que são hoje a metade do que outrora se chamava andrógino, são loucos por mulheres, e a esta espécie pertencem todos os adúlteros. A ela pertencem igualmente as mulheres que amam homens e se imiscuem na vida matrimonial dos outros. As mulheres, ao contrário, que se originam por divisão do antigo gênero feminino, não sentem nenhuma atração pelos homens, mas apenas, como é lógico, por outras mulheres – e a tal grupo pertencem as “hetairístrias” ou “tribades”. Aqueles, porém, que são uma secção de homem ligam-se a homens e, enquanto são jovens, amam os homens e sentem grande prazer em deitar-se e serem abraçados por eles. (...) Quando um pouco mais velhos, praticam a pederastia e não demonstram o mínimo desejo de contrair matrimônio e de ter filhos. (PLATÃO, 2003)

Esse fato mitológico é citado na tentativa de significar o mito como uma imagem em que feixes de imaginação tentam explicar a realidade. Ela constitui mais uma possibilidade de questionamento a respeito da forma naturalizada como se tem determinado o modo de ser homem e mulher, o modo da mulher e do homem se situarem de maneira acomodada e tranquilizadora dentro dos modelos sociais instituídos.

Contribuir para a manutenção dos padrões que foram naturalizados é sustentar o falocentrismo que reforça a tendência de privilegiar as características e os valores masculinos, em detrimento das características e dos valores femininos.

É também em meio às produções culturais da diferença que surge a questão do “homossexualismo”²⁰. Jurandir Freire Costa (1995, p 289) conclui que a noção de homossexualidade teve origem no movimento intelectual derivado das transformações

²⁰ O termo, carregado pelo discurso médico da doença, no século XIX, surge com o sufixo *ismo*, de origem grega, que carrega, entre outros sentidos, o de doença ou vício (botulismo, alcoolismo). Posteriormente o sufixo usado passa a ser *dade* que expressa uma manifestação da condição humana (espontaneidade, identidade, sexualidade), o que contribui para a desconstrução da perspectiva doentia em que se inseria. A palavra utilizada preferencialmente passa a ser homossexualidade.

políticas, econômicas, filosóficas e jurídicas dos fins do século XVIII e começo do século XIX. Segundo o autor:

Deste movimento intelectual nasceu a moderna divisão dos humanos em "heterossexuais e homossexuais" ou em "pessoas do mesmo sexo e pessoas do sexo oposto". Anteriormente, a divisão sócio-moral de homens e mulheres apoiava-se em critérios que não dependiam de particularidades sexuais de uns e outros para servirem de bússola na orientação moral de condutas. Só havia um sexo médico-biológico: o masculino. A bipartição da sexualidade, no entanto, foi, desde o começo, proposta como uma forma de hierarquizar as desigualdades entre sujeitos que, na letra da lei, deveriam ser iguais. O heterossexual e o homossexual foram figuras morais normativas encarregadas de distribuir poderes, de deveres sociais entre homens de um lado e mulheres, de outro. O vocabulário da bissexualidade nasceu comprometido com a discriminação. Foi constitutivo da repartição entre indivíduos moralmente aprovados e desaprovados. Nunca houve, na história conceitual da sexualidade, isenção descritiva ou neutralidade valorativa no uso de palavras como heterossexual e homossexual, como se pretende. (COSTA, 1995, p.290)

Novas concepções nos convidam a destruir alguns axiomas sobre diversidade de gênero como o de que

[...] os órgãos genitais são os sinais essenciais de gênero; ser masculino ou feminino é natural e não uma questão de escolha; todos os indivíduos podem e devem ser classificados como masculino ou feminino, qualquer desvio de tal modelo passa a ser categorizado como patologia. Ser mulher seria fundamentalmente duas coisas: não ser homem e ter um corpo que apresente órgãos genitais chamados femininos. Da mesma forma que para ser homem seria fundamental não ser mulher e ter um corpo que apresente órgãos genitais chamados masculinos. (MATTOS, 1999 p.36).

A proposta do autor é a construção de novas relações sociais a partir dos múltiplos discursos, símbolos, regras e representações sobre as diferenças de gênero. Nesse contexto de construção de relações, o conceito de gênero se modificou, de modo particular, nas ciências humanas, ou seja, mudou de instrumento de análise, para instrumento de auto-construção. "O gênero é uma possibilidade de interpretação. O que gênero é, o que as mulheres e os homens são, e os tipos de relações que acontecem entre eles não são simples elaborações de dados biológicos, mas em grande medida, produtos de processos culturais e sociais." (MATTOS, 1999, p.46)

Faz-se necessário (re)significar a leitura um tanto ingênua das relações de gênero, a partir de novos referenciais filosóficos e culturais. É preciso desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino. Esse pensamento dicotômico e polarizado sobre os gêneros concebe homem e mulher como pólos opostos, dando a ideia de uma lógica invariável de dominação e submissão. O feminino, neste contexto é imaginado como ser postergado, reprimido. O masculino é sempre evidenciado como superior e o feminino como ser derivado, o masculino é sempre o dono do poder, e o outro, o feminino, é desprovido de poder.

A polaridade fixa torna-se impossível uma vez que entendemos o poder, na perspectiva de Foucault, como uma rede de relações sempre em atividade que se manifesta em todas as direções, em várias polaridades e dimensões. Além disso, o poder não é apenas coercitivo e negativo, mas é produtivo e positivo. O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também faz, produz, incita. Retoma-se a ideia de que toda relação é uma relação de poder, um jogo de forças, que supõe uma tensão, nem sempre negativa, mas que precisa ser retomada para se abordar, sob novos enfoques, as diferenças entre homem e mulher.

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessam o corpo social inteiro. (...) Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si (...) (FOUCAULT, 1988, p. 88-89)

Sob essa perspectiva de poder, o convite é, pois, rever o modo de pensar gênero através da ótica limitada da hegemonia masculina. As lutas entre masculino e feminino dependem do terreno social e cultural, das pressões políticas, das particularidades históricas de um povo, da religião, da etnia e não se reduzem a algo fixo e linear. Não podemos considerar ou comungar com a ideia de que a sexualidade é algo possuído com naturalidade e inerente ao ser humano. Essa ideia centralizada no corpo como foco principal e imaginando que todos nós vivemos,

universalmente, da mesma forma, precisa ser revista. É preciso entender a dimensão social e política da construção das identidades sexuais.

As noções de gênero e sexualidade envolvem rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, dentro de um processo profundamente cultural e pluralista. Nessa dimensão, o corpo ganha sentido social e a inscrição dos gêneros feminino e masculino é feita sempre no contexto de uma determinada cultura. As identidades de gênero e sexual são compostas e definidas por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. A sexualidade, conforme Foucault (1999a) é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo que regulam, normatizam, instauram saberes e produzem verdades.

Essas múltiplas e distintas identidades constituem sujeitos, quando são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Guacira Lopes Louro (1995) aponta para isso, quando afirma:

Não podemos esquecer que homens e mulheres são muitas coisas ao mesmo tempo: têm distintas classes sociais, diversas etnias, raças, religiões, idades, sexualidade. O jogo não se dá, portanto, sempre linear. Cumplicidades e oposições as mais diversas (de nacionalidade ou de religião, por exemplo) podem perturbar essa ideia fixa de pólos sempre em luta. Os arranjos sociais estão articulados a muito fatores e são, também, dinâmicos, estão em constantes transformação. Por isso, é importante compreender que há muitas formas de feminilidade e masculinidade e que estas formas também mudam historicamente. Não existe a condição feminina ou a condição masculina. São muitos os jeitos e as possibilidades de ser homem e de ser mulher, dependendo de muitos fatores sociais, inclusive da forma como eles e elas vivem sua sexualidade.

Essas reflexões nos fazem debruçar sobre a problemática do gênero numa tentativa de fazer novas inferências como sujeitos históricos que problematizam as relações de poder existentes na sociedade, e re-pensam a condição feminina restrita às situações de desigualdade de classe. Esse quesito deveria afetar igualmente homens e mulheres, mas como a mulher está em condição subalterna nos níveis de categoria de estratificação social, além da questão socioeconômica, enfrenta também a discriminação de gênero. Coloca-se em uma dupla condição de exclusão social: a de ser pobre e a de ser mulher. Se a esse contexto se acrescentar a categoria raça, teremos uma tríplice exclusão, e assim por diante.

As posições das mulheres no processo histórico não foram sempre passivas, como faz parecer uma história em que as vozes das mulheres pouco aparecem. As formas de resistência são inúmeras e às vezes ocultam-se sob uma aparente passividade. As próprias narrativas bíblicas, embora sejam representadas pelas vozes masculinas, expressam vários exemplos do poder que sempre circulou nas sociedades, de vários ângulos e de diversas formas.

Mary Del Priore (1995) mostra que, embora a história das mulheres tenha sido de complementaridades sexuais e sociais, isto não significa que elas não possuíssem suas estratégias informais e pessoais de participação na empresa da colonização portuguesa. Não se deve crer numa homogeneidade ou solidariedade de gênero, acima das diferenças de raça, credo ou segmento econômico. Embora a maternidade estimulasse uma padronização de interesses e performances, além de laços de cumplicidade e comadrio bastante estreitos, constituía também um “[...] nicho onde as diferentes vozes femininas dialogavam sobre a obra da vida: as condições de acolhimento ou recusa do recém-nascido, as relações do corpo com o cosmo e o tempo, o imaginário sobre o nascimento ou a concepção”. (p.25)

“Ser mãe” significava, na fala e nas ações de muitas dessas mulheres uma desforra contra o violento processo normativo que lhes era imposto, e, longe da serenidade e da mesmice que se possa supor o território feminino de então, este mostrou-se pleno de conflitos, diferenças e complementaridades. Em muitos casos, conforme registra Del Priore, a maternidade, paralelamente ao papel civilizatório exercido, serviu de refúgio para as mulheres se defenderem das diversas formas de abuso sofridas, além de válvula de escape para a solidão, as humilhações e o abandono.

Muitas delas, brancas, negras ou mulatas, pobres ou ricas, livres ou escravas, aproveitavam-se da entronização da figura da santa-mãezinha no sacrossanto espaço do lar para o exercício de poderes informais que serviam de revanche para sua inferioridade social em outros espaços. Medrava entre elas uma solidariedade de gênero e a utilização de recursos para a sobrevivência raramente possíveis em outras instâncias do difícil cotidiano nos trópicos. Além do comadrio, já mencionado, havia ainda: o pacto e a troca de saberes com as parteiras (ou mães); os acordos matrimoniais para legalizar a situação de filhos ilegítimos; e as formas não-sacramentadas de convívio conjugal raramente desperdiçadas por mulheres de classes subalternas, desejosas de um espaço para reprodução e sobrevivência material e afetiva.

Todas essas mulheres, esposas legítimas ou não, dispunham de um poder extra-oficial de chefes de suas casas, na ausência dos maridos ou companheiros, mobilizados pelas exigências da instalação do sistema colonial.

A obrigação ou papel social dessas mulheres consistia em manter, zelar, cuidar e educar a prole diversa, acima mesmo da licitude de sua origem. A gestão e a administração dessa microcomunidade familiar acabou por reforçar a matrifocalidade já latente na sincrética sociedade colonial, bem como destacou o poder informal da maternidade, pondo em cheque a falsa igualdade pretendida nos textos eclesiásticos, que ordenavam a submissão da mulher ao marido. (DEL PRIORE, 1995, p. 54)

As mães escravas, em grande parte amantes fortuitas, não eram mencionadas nos testamentos e demais documentos legais. Presume-se que tais maternidades eram muitas vezes provocadas por constrangimento. Suas formas de resistência nesses mecanismos de poder consistiam em retribuições por serviços sexuais; *status* de concubina de um homem branco; o próprio branqueamento dos filhos e as possibilidades de alcançar a liberdade.

Em contraponto a estas mulheres consideradas aceitáveis, corretas, as mulheres de vida fácil, as prostitutas, consideradas as erradas, sobreviviam face à conivência do poder público, do discurso médico e da própria Igreja, que fechavam os olhos à sua atuação frente às necessidades masculinas. A própria valorização das mulheres corretas, casadas, boas mães e esposas passava pela existência das que não correspondiam a esses padrões. As ambiguidades e jogos de poder engendrados pela maternidade validaram a consolidação do ideal de mulher para casar ou para o desfrute até hoje existente no imaginário masculino e feminino, impossibilitando a efetiva realização das mulheres no âmbito da sexualidade.

[...] a maternidade e a feminilidade acabaram por sofrer um processo de imantação. A mãe passou a ser uma auxiliar do sacerdote e uma representante da legislação. Devota, obediente, dessexualizada e destituída de paixões, faz-nos pensar em quantas mulheres teriam de fato se sentido mulher, sob essa norma. (DEL PRIORE, 1995, p. 122)

Deste projeto colonial civilizatório das mentalidades femininas o resultado não poderia ser outro que o de uma desigualdade dogmática entre os sexos. Ele se produziu impregnado das pregações eclesiásticas sacralizadoras dos papéis de esposa e mãe, do discurso português preocupado com o relaxamento dos costumes e da conivência do saber médico.

A legitimação das funções femininas (e masculinas) e a consolidação dos argumentos usados pelos homens contra a emancipação da mulher vinham-se gestando na Europa desde longa data. O espaço colonial converteu-se no contexto ideal para o transplante desses significados ao arregimentar o poder público, a força eclesiástica e os saberes médicos oriundos da sociedade europeia.

Peter Gay (1988) ilustra como a insistência do discurso masculino relativo à fragilidade feminina consiste mais em um engodo para encobrir o medo tão antigo quanto a história que estes sentiam das mulheres e a posse de um arsenal de argumentos contra a sua emancipação. Segundo ele, na segunda metade do século XIX, o século burguês por excelência, reafirma-se a atitude defensiva dos homens e o cerco que fecharam ao seu redor face às tentativas efetivadas pelas mulheres nos séculos anteriores de vencer o estigma da submissão. A força de resistência da mulher exercitava-se. Elas haviam

[...] participado da direção de pequenas lojas familiares, colaborado na gestão de pequenas empresas artesanais e desempenhado um papel de manifesta importância como parceiras. Então, gradual, mas irresistivelmente, surgiram as profissões modernas e a produção e comercialização em larga escala, atividades nas quais se negava à mulher qualquer posição de comando; e a expansão da prosperidade permitiu, no caso de muitos casais respeitáveis, que as mulheres deixassem de trabalhar fora de casa [...] Através do paternalismo, e frequentemente de calúnias, os homens tentaram manter não só o que de longa data possuíam, mas também o que recentemente haviam conquistado às mulheres. (GAY, 1988, p. 128)

Os argumentos masculinos, muitos ainda resistindo desde a Antiguidade, partiam do desgastado clichê sobre a mulher como o sexo enigmático que ameaçava o homem com seu caráter cheio de nuances: ao mesmo tempo, tímida e ameaçadora, desejável e assustadora. As definições sobre o universo feminino congregavam percepções conscientes e dilemas inconscientes que colocavam em jogo a própria autopercepção dos homens. Sua insegurança frente à ameaça que a mulher significava em vários níveis é que os levava a afirmar que uma mulher que abandonasse sua própria esfera constituía não apenas uma anomalia, mas uma mulher-macho, expressando sua dificuldade de delimitação de seu próprio papel em confronto com o sexo oposto.

Verifica-se que o discurso médico vigente externamente não era diferente do que circulava no Brasil e moldava as mentalidades, com sérias injunções, sobretudo para as

mulheres. Eis um registro médico relatado por Peter Gay e datado de 1870. (O nome do livro e os dizeres do médico americano Nicholas Francis Cooke são significativos da ambiguidade vigente entre ciência e religião e da visão essencialista e contraditória sobre o feminino: “Satan in Society”.)

O temperamento da mulher a expõe às mais singulares inconveniências e incongruências. Extremada no bem, ela é igualmente extrema no mal. É inconstante e mutável; ‘quer’ e não ‘quer’ [...] ela se cansa facilmente daquilo que perseguiu com o maior ardor. Passa do amor ao ódio com a maior facilidade. É cheia de contradições e de mistérios. (GAY, 1988, p. 129)

O discurso biológico era, além de desfavorável às mulheres, também punitivo e regulador de seu comportamento limitado pelas restrições impostas por condições de saúde consideradas limitadas pelas pressões da gravidez e do parto e por uma fragilidade corporal, mental e moral, já consagradas. “A natureza favorece o macho [...] A mulher carrega o peso de uma severa fatalidade. [...] Como a natureza é severa para com a mulher” (MICHELET apud GAY, 1988, p. 130). A retórica utilizada ainda por biólogos, físicos e demais acadêmicos ainda era a de que “a própria natureza prescreveu para a mulher a vocação de mãe e de senhora do lar” [...] e que “as leis naturais só podem ser ignoradas ou infringidas a um custo exorbitante”. (PLANCK apud GAY, 1988, p. 167). Isto pretensamente justificava as limitações a elas impostas, entre as quais as restrições à educação e às carreiras profissionais.

Contudo, também no contexto europeu do século XIX, as mulheres não permaneciam impassíveis, apesar da vitalidade espantosa dos preconceitos e costumes aceitos pela cultura burguesa e usados pelos homens em seu benefício. As resistências destacadas por Michel Foucault em todos os campos das relações de poder aqui se manifestavam, ora através da sabotagem branda ou constante queixa (registrada em correspondências íntimas e em notações particulares) a respeito da monotonia, do tédio, e da escravidão doméstica, ora da reivindicação direta de direitos.

Qualquer avanço da mulher tinha um alto custo, seja no lar, no trabalho, na educação ou na legislação vigente, e, embora nem sempre houvesse visibilidade das injunções contra elas, essas não podem ser menosprezadas. Apesar de persistirem na condição de propriedade dos pais ou dos maridos, muitas reivindicações foram registradas ao longo do século no campo

da legislação sobre casamentos e divórcios, direitos de propriedade e herança, ou direito ao estudo e exercício de uma profissão.

No âmbito do casamento, embora as leis na Inglaterra, França, Escócia e Suécia fossem relativamente liberais e tratassem os parceiros em níveis de maior similaridade que no conservador Portugal, nos casos práticos de divórcio, administração dos bens e guarda dos filhos, as mulheres eram constantemente submetidas a condições subalternas e humilhantes. O agrupamento das categorias sociais na Inglaterra, denunciada pela feminista Frances Power Cobbe em 1868, associava criminosos, imbecis, mulheres e menores, nesta ordem. O “Matrimonial Causes Act”, lei matrimonial inglesa de 1857 ainda prescrevia o direito do marido requerer o divórcio com base no adultério cometido pela mulher, enquanto esta tinha que “provar, além do adultério, que o marido cometera alguma outra infração horrenda, como crueldade, violação ou sodomia”. Além disso, o “mais escandaloso, negligente e brutal dos maridos podia obter a custódia dos filhos”. (GAY, 1988, p. 132)

O poder do discurso religioso também aí era evidente, e generalizada a sujeição da mulher aos ditames do Evangelho de Marcos que declarava que pelo matrimônio os esposos se tornavam uma só carne. O homem do século XIX proclamava, como arauto dessa entidade jurídica em que se tornava o casal: “Minha mulher e eu somos um só, e esse um sou eu.” Conforme denunciou Stuart Mill no livro “The Subjection of Women”: “[...] a esposa é de fato uma criada de seu marido: nada mais e nada menos, considerando-se as obrigações legais, do que aqueles que recebem o nome de escravos”. Ele lembra ainda que a designação do casal como “uma só pessoa perante a lei”, significava apenas que o que fosse dela seria dele, inclusive os filhos, embora a contrapartida não fosse verdadeira. Assim, a degradação das mulheres enquanto mães era pior do que enquanto esposas uma vez que “as crianças são, por força da lei, os filhos dele” (MILL apud GAY, 1988, p. 131-32)

Embora na Inglaterra o trabalho de resistência das feministas surtisse alguns efeitos a partir de 1850 e sobretudo 1870, com a aprovação do “Married Womans Property Act”, na França as mulheres continuaram sendo tratadas como seres sem existência legal pelo Código Civil, o que as “impedia de dispor de suas posses, bem como de exercer autoridade sobre os filhos durante o casamento ou após o divórcio”. Era quase tão difícil convencer as mulheres quanto os homens dos direitos femininos. O discurso legal exercia um poder tão forte de produção das identidades femininas, paralelamente ao discurso religioso e médico, que

circunscrevia o campo dos direitos civis a limites muito estreitos, sem causar estranheza a muitas mulheres e à maioria dos homens.

[...] muitos “antis” repudiavam o sufrágio feminino respaldados no argumento religioso ou científico aparentemente sensato de que o Criador, fosse ele divino ou natural, havia estabelecido uma divisão de tarefas que seria violada caso as mulheres tivessem acesso à política. Esse argumento, simples e superficialmente atraente, teve tanta repercussão quanto a velha alegação, essa obviamente nascida da ansiedade, de que os direitos pretendidos pelas mulheres equivaliam à mutilação dos homens. [...] As mulheres já tinham numa das mãos o cetro da soberania doméstica; precisariam ter na outra a cédula eleitoral? (GAY, 1988, p.155)

O direito de voto, como tantos outros direitos femininos, envolveria muito tempo “e o esforço de gerações de feministas, homens e mulheres, rios de artigos e petições, pressões políticas e testemunhos em juízo [...] para que fossem incluídas nos códigos jurídicos e na consciência humana” (p. 157). O primeiro estado a conceder o direito de voto às mulheres foi o recém-criado estado americano de Wyoming, em 1890, seguido pelo Colorado e pela Nova Zelândia, em 1893 e pela Austrália do Sul, em 1894. Mas, até que elas adquirissem esse direito²¹ em outras partes do mundo, muito tempo se arrastaria e elas permaneceriam votando (e sendo votadas) apenas nos conselhos escolares. As próprias mulheres, mesmo as mais atuantes e acusadoras das injustiças cometidas contra as mulheres, por mais indignadas que se mostrassem frente ao discurso paternalista dos homens, não acreditavam no voto feminino (p. 134). Elas conheciam a história sangrenta da luta pelo direito ao voto dito universal (que na verdade se referia apenas aos homens) e sabiam que a sua luta não seria menos árdua e muito menos visível. Em alguns países elas ainda hoje não possuem esse direito. O que dizer de outras garantias familiares e sociais?

Na Alemanha, embora a ação das feministas se demonstrasse bastante atuante, a situação não era diferente. Alguns dizeres dos Códigos Civis da Prússia e da Bavária o

²¹ Em 1918, a Alemanha e o Reino Unido permitem o voto feminino, que só chegaria à França, à Itália e ao Japão em 1945. A revolução russa de 1917 concedeu o direito de voto às mulheres e, em 1930, elas já votavam na Austrália (1902), na Finlândia (1906), na Noruega (1913) e no Equador (1929), no Brasil (1932). Por volta de 1950, a lista compreendia mais de cem nações.

evidenciam. Da Prússia reproduzimos alguns extratos: 45: Através do casamento o marido passa a controlar a fortuna da mulher. 205: Qualquer ganho de mulher casada pertence a seu marido. 221: A mulher não pode contrair dívida alguma fornecendo como garantia a fortuna que trouxe ao marido como dote. 318 e 319: Maus tratos corporais podem ser causa de divórcio, desde que ponham em risco a saúde ou a vida da mulher. Da Bavária retomamos outra amostra significativa: Através do casamento a esposa se submete à autoridade do marido, e a lei faculta a ele castigá-la moderadamente. (GAY, 1988, p. 133-134)

O auto-conceito da mulher sobre as funções ditas naturais que lhe cabiam foi sendo delimitado, como vimos, historicamente, através do discurso legal, médico, e, principalmente religioso, que chegava mais facilmente a ela através do seu confessor e das preleções dominicais. Os reflexos desse discurso foram circunscrevendo a participação da mulher no campo profissional dentro de limites estritos. Muitas foram induzidas pela racionalidade do modelo capitalista a acreditar que sua destinação natural era para escalões mais baixos dos serviços de escritório (datilógrafas, secretárias, contínuas) e de vendas (balconistas, garçonetes). Nestas funções, tanto os salários como o prestígio eram reduzidos em relação a outros cargos, mas muitas sentiram-se (sentem-se) gratas por usufruírem de tais oportunidades a que outras do seu gênero nem ousariam aspirar, pelas pseudo-limitações de sua condição de mulheres e sua destinação ao casamento e à maternidade.

Houve também uma naturalização do “cuidado” como sendo uma função das mulheres. Elas foram induzidas ao exercício de profissões que priorizassem o “cuidar”, como a enfermagem e a educação de crianças. Grande atrativo exerceu (exerce) a carreira do magistério tanto sobre mulheres da classe operária como da burguesia (alta e baixa). Muitas foram engrossar as fileiras das professoras, sobretudo das escolas primárias, por uma escolha nem sempre pessoal, mas predeterminada pelas injunções históricas e pelos estereótipos sobre a verdadeira natureza e missão da mulher: “não era ela uma professora em sua casa, que agora apenas levava para a sala de aulas o ofício que sempre exercera no quarto das crianças?”. (GAY, 1988, p. 135)

Guacira Lopes Louro (2002, p.443-481) refere-se a uma progressiva “feminização do magistério” no Brasil, ocorrida no século XIX, também observada em outros países, como “fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização, que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens.” (p. 449) Essa atividade aqui se iniciou regida por

homens, religiosos da Companhia de Jesus, o que perdurou de 1549 a 1759 (época da expulsão dos jesuítas). Mesmo posteriormente, foram homens que ocuparam tanto as salas de aula “régias”, isto é, “oficiais”, quanto as particulares, estabelecidas por conta própria. As escolas normais criadas em algumas cidades do país em meados do século XIX estavam formando muito mais mulheres do que homens, daí a permissão de que elas regessem as classes de meninas, desde que fossem “senhoras honestas”.

Progressivamente, a identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece tão natural, passou por uma série de questionamentos e disputas acirradas. Considerava-se então uma temeridade entregar a função de educar crianças a pessoas tão “despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’”. (p. 450) Temia-se também o perigo que poderia significar a aproximação entre as professoras e os meninos em sua puberdade. Daí a necessidade das autoridades educacionais manterem-se num “estado de alerta perpétuo” e lançarem mão de “proibições, de arranjos arquitetônicos, de distribuições dos sujeitos, dos símbolos, das normas” (p. 453) no sentido de salvaguardar a escola dos perigos do sexo.

Progressivamente, a noção de predestinação da mulher à maternidade foi se estendendo ao magistério, sob o argumento de que este nada mais era do que uma extensão daquela. As mesmas exigências imputadas à mãe, passaram a incorporar a função da mestra: amor, abnegação, entrega, paciência, doação, acrescida da noção de “vocaçào”. Não por acaso, esse discurso atendia à necessidade de saída dos homens da função magisterial para dedicar-se a funções mais lucrativas. A sacralização da maternidade foi também estendida à função docente, percebida mais como uma forma de sacerdócio que de profissão. Tudo se adaptava bem à necessidade de trabalhadoras pouco reivindicadoras que se sujeitassem a baixos salários, carreiras pouco promissoras e jornadas de trabalho exaustivas e longas. (p. 450)

A função de governanta era também vista na mesma perspectiva da professora e muitas mulheres aderiram à opção, apesar das amarguras, da prática de crueldades sutis e perspectivas de exploração obscena a que muitas eram submetidas em residências alheias.

A vocação médica parecia também natural às mulheres, assim como a de educadora, embora enfrentasse preconceitos ligados à sua presumível fraqueza física, sua incompetência intelectual e sua suscetibilidade emocional. Contra todas as resistências, havia um ponto de vista corrente que defendia sua atuação nesse campo sob o argumento de que no século XIX,

como em todos os anteriores, elas haviam exercido o papel de “supervisoras da saúde doméstica e enfermeiras do lar”. Alegava-se a delicadeza e sensibilidade da mulher para administrar um remédio ou enxugar uma testa ardendo em febre, e, acima de tudo, a vantagem do cuidado de outras mulheres, afastando a ameaça ao recato das pacientes que poderia significar a ação de um médico. (GAY, 1988, p. 136). Apesar desses apelos, o número de médicas, no século XIX permanecia imensamente distante do número de professoras, função consagrada ao longo do tempo como naturalmente feminina, e sacralizada como garantia de sobrevivência da sociedade.

O discurso da destinação maternal feminina apenas mudava o foco e o espaço, fazendo com que não fosse de se espantar que muitas se refugiassem no casamento, ainda que infeliz. Harriot Hunt comenta em 1856:

[...] A remuneração miserável geralmente paga às professoras reduz de modo lamentável sua capacidade. Diminui o valor que elas mesmas dão a seus serviços e, pior ainda, drena o respeito próprio, a auto-estima. [...] seus serviços subestimados e pessimamente pagos – sua importância, um zero – sua auto-estima, perdida - sua labuta, fonte de ingratidão – sua vida, um desgosto- ela mesma, uma criada – explorada, condenada, acusada, exausta e miserável. [...] Ela tentará fugir do massacre cotidiano e obter um pouco de urbanidade, e de respeito público, casando-se com um imbecil! Quem poderia censurá-la? (GAY, 1988, p.136)

Como sua atuação em campos como o da medicina e o da advocacia eram frequentemente ridicularizados, muitas que aspiraram a uma carreira literária, preferiram o anonimato e o uso de pseudônimos masculinos. O exemplo mais conhecido é o de George Sand, na França, mas existiram muitos outros como o de Daniel Stern (ainda na França); George Eliot e Currer Bell (na Inglaterra); A. M. Barnard (nos Estados Unidos) e E. Marlitt, (na Alemanha). Era como se, usando esses nomes, elas pudessem “apaziguar a ira dos autores homens por verem seu reduto invadido por tais forasteiras nada benquistas e antinaturais.” (p. 135).

Nos fins do século XIX o acesso às faculdades constituiu a válvula de escape para muitas mulheres, aproveitando a abertura criada pela declaração de educadores americanos de que as mulheres possuíam a inteligência e a resistência física necessárias para tirar proveito de uma educação superior. Embora esses professores acreditassem, como o resto da sociedade, que a principal função da mulher consistisse na de dona-de-casa, esposa e mãe, isso não

significava que ela devesse continuar a ser “frívola, ignorante e tola”. Esta era a deixa para muitas mulheres recorrerem à educação superior como forma de resistência à ordem estabelecida. Contudo, como seu acesso já se iniciasse com restrições, a elas não bastava nada menos que a distinção e a excelência. Inicialmente era preciso convencer que aprender para elas podia significar algo além de “se tornar mais agradáveis para seus maridos” e ter algo mais a fazer do que ficar “costurando cozinhando cuidando dos filhos se vestindo bem e namorando”. (sic) (p. 140).

Mas, muito mais que isso, era preciso convencer a sociedade de que elas possuíam aspirações e direitos diferentes da cantilena costumeira de que a mulher “é demasiado elevada, demasiadamente sublime para fazer qualquer coisa além de ficar sentada em sua total ignorância de mãos postas para que os homens possam adorá-la em seu altar” ou “ser meras bonequinhas para que os homens com elas se divirtam, para que as afaguem e acariciem e talvez até amem”, mas certamente jamais se associem a elas em termos de igualdade. (THOMAS apud GAY, 1988, p. 140). O esforço para superar esses estereótipos deveria, além de jamais descuidar da domesticidade a ela imputada, envolver a busca dos recursos materiais para empreender esta ousada e, para muitos, desnecessária empreitada. Deveria também envolver muito mais estudo, persistência, energia, segurança e determinação para convencer o grupo professoral de que seu cérebro não era inferior ao dos homens.

Aqui voltamos a alguns questionamentos feitos no início do capítulo: nascemos mulheres e homens ou nos tornamos como tais? Como se processam as identidades?

Para Jurandir Freire Costa (1995, p.98-131) o significado da bissexualidade nasceu comprometido com a discriminação. Ele buscou referência na teoria freudiana do sujeito apresentada resumidamente em dois blocos distintos, isto é, na ideia do "homúnculo racional" e do "ser articulado". Invocando os neo-pragmatistas Wittgenstein, Davidson e Rorty, o autor insiste no fato de que a questão da identidade está inserida no campo da linguagem e mostra que não existe "uma identidade da identidade". Afirma que, considerar que uma coisa é idêntica ou diferente da outra depende de circunstâncias pragmáticas. O sexo então depende dos objetivos visados pela linguagem comum ou pela linguagem científica.

Para Laqueur, (apud COSTA, 1995, p.110) o modelo da bissexualidade original dos humanos é relativamente recente em nossa história. Até o século XVIII aproximadamente, a concepção científica dominante da sexualidade era a do one-sex-model, onde o corpo

metafísico determinava a imagem de continuidade e hierarquização das formas de um só e mesmo sexo. O modelo do corpo humano tinha como referência o corpo do macho, as características sexuais eram dependentes desta pretensa forma ideal, metafísica. O macho era a norma ideal anátomo-fisiológica do corpo da mulher. O orgasmo feminino, como tudo mais, tinha que ser concebido como uma cópia do orgasmo masculino.

No two-sex-model, o sexo político-ideológico vai ordenar a oposição e a descontinuidade sexual dos corpos. O movimento de considerar os sexos como formas corpóreas ideais, referendadas pela mentalidade burguesa, chegou a fazer distinção de lugares na nova ordem político-econômica; levando mais tarde, a enxergar o sexo numa divisão bipolar, isto é, sexo masculino e feminino, para justificar e impor as diferenças morais exigidas pela sociedade burguesa, capitalista, individualista, nacionalista, imperialista e colonialista implantada pelos países do centro²², principalmente os situados na Europa.

No one-sex-model que dominou o pensamento anatômico por dois milênios, a mulher era entendida como sendo um homem invertido. O útero era o escroto feminino, os ovários eram os testículos, a vulva um prepúcio e a vagina era um pênis. Havia um modelo metafísico ideal do corpo humano, cujo grau de perfeição era alcançado pelo homem. A mulher era um homem invertido e inferior. A forma feminina do sexo era um índice de inferioridade na escala de perfeição metafísica. A explicação da inferioridade encontra-se na teoria do "calor vital". Faltava à mulher a força ou a intensidade do calor vital, responsável pela evolução do corpo até o estágio do macho. (LAQUEUR, apud COSTA, 1995, p.100)

A partir do momento em que uma nova ordem política foi instalada, as diferenças entre mulheres e homens começaram a ser pensadas em termos de descontinuidade, contrapondo o modelo metafísico neoplatônico. O corpo de um só sexo da organização social clássica será reconsiderado pelo Iluminismo e pela revolução burguesa na perspectiva de dois sexos. Isso veio redefinir a mulher como um ser igual ao homem perante a lei, pois todos os seres eram racionais. Passa a reinterpretar os corpos humanos na ótica do mito da bissexualidade. Surge então a questão do EU. Freud tentou elaborar uma teoria do sujeito como rede linguística de crenças e desejos. Quem é, segundo Freud, o sujeito?

²² Hoje usa-se a expressão centro/periferia para designar países ricos e países pobres e emergentes.

A definição do sujeito freudiano descrito como uma "instância natural", ou retratado na ideia do "homúnculo racional"²³, como uma instância do aparelho psíquico, exterior aos demais componentes da vida mental, tem a função de mediar o mundo externo e os estímulos sensoriais e o mundo interno com as sensações e representações. Essa teoria é questionada porque dessa forma a sexualidade enquanto estímulo interno regido pelo princípio do prazer é censurada ou recalcada toda vez que põe em risco a sobrevivência do indivíduo entendido como organismo vivo. Freud fala que a representação do objeto e do prazer a ela associada permanece no inconsciente e volta, exigindo novo recalque. É plausível desconsiderar o primeiro eixo onde o homem é uma relíquia metafísica, uma coisa mental chamada sujeito, e considerar o segundo eixo onde o sujeito é visto como uma produção coletiva, dado à pluralidade identificatória de que somos feitos.

O sujeito, nessa perspectiva, está articulado com as crenças e desejos. FREUD (apud COSTA, 1995, p.32.) afirma: "Somos produtos de decantação de nossas identificações com o outro". Nessa perspectiva, enquanto seres sexuados somos usados para a manutenção de uma determinada ordem social, dentro de um sistema de relações de poder regulado por interesses sociais, políticos e religiosos. É nesse sentido que

A biologia feminina vai ser usada como marca da incapacidade da mulher para desempenhos sociais na vida pública e como marca da vocação natural para os cuidados da casa. Nem todos podem ser cidadãos ao mesmo título que o homem. [...] A mulher será, desde então, teorizada de modo a assegurar um equilíbrio harmonioso entre a ideologia burguesa do igualitarismo liberal, os costumes familiares antigos e a convivência pacífica entre o público e o privado. Sua natureza física reconciliará razões de Estado, razões do coração e razões de família. Seu corpo sexual vai ser causa e justificação das desigualdades supostamente naturais entre homens e mulheres, entre interesses públicos e interesses privados e, por fim, da diferença sexual que dará suporte ao julgamento das condutas morais privadas que mantemos até hoje. (COSTA, 1995, p. 113-114)

Michel Foucault se recusa a admitir uma lei transcendental que determina o que somos e o que devemos ser. Essa relação é sempre provisória e aberta às relações interpessoais e a novos posicionamentos do sujeito enquanto produção cultural. Nega as descrições universalistas ou essencialistas da natureza humana, fazendo a historicização do sujeito: "não existe um sujeito como tal, isto é, universal, a-histórico, mas uma história da subjetividade, ou

²³ "Homúnculo racional": ideia baseada nas interpretações filosóficas do homem metafísico.

seja, das diferentes tecnologias de si" (1999, apud ORTEGA, p. 15) O sujeito está relacionado com a forma particular da consciência de si pautada no prazer. O termo prazer pode ser uma ressonância ontológica, epistemológica ou emocional. No prazer podemos reconhecer a liberdade do sujeito sonhada por Foucault. Os prazeres corporais tornam-se denominadores comuns do sujeito plural, arquiteto dos estilos da vida modelados nas relações de amizade. É no prazer que vamos encontrar o critério que nos permite conhecer racionalmente se estamos nos constituindo de maneira livre.

A liberdade é a capacidade de "se tornar infinitamente mais susceptível aos prazeres". Foucault empregou o termo prazer de várias formas; ora referindo-se a estímulos corporais da ordem das sensações, ora como estados de consciência diversos, vinculados ou não a relações interpessoais, e, por fim como estado de gozo paradisíaco, próximo do transe místico. Para Francisco Ortega (1999, p.15) os prazeres são, assim, polimorfos, plurifuncionais e sempre abertos a redefinições.

Ainda no enfoque das relações humanas, Foucault as vê relacionadas com a questão do poder e apresenta uma perspectiva completamente inovadora, distanciando-se das análises marxistas e fenomenológicas. O poder é algo que não está localizado, não é propriedade de alguém. Foucault não se restringe a uma concepção jurídica de poder ou da lei e da soberania a partir da regra e da proibição. Apresenta uma visão do poder desligada das análises tradicionais; um poder que está imbricado nas relações sociais como os "nós" entrecruzados de uma malha.

Michel Foucault faz alusões à possibilidade de diferentes formas de resistência ao poder e nos incita a perceber que para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações".(FOUCAULT, 1995). Ele refere-se a lutas, antiautoritárias ou não, que assumem formas transversais e que resistem indiretamente ao poder enquanto tal. E também às imediatas que criticam as instâncias de poder bem próxima dos indivíduos. Ressalta também as lutas que questionam os estatutos do indivíduo, afirmando o direito de ser diferente e enfatizando tudo aquilo que os torna verdadeiramente individuais. Comenta também os conflitos que separam os indivíduos, que quebram sua relação com os outros, fragmentando a vida comunitária, forçando o indivíduo a se voltar para si mesmo e ligando-o à sua própria identidade de um modo coercitivo.

Mulheres e homens, enquanto sujeitos, são realidades históricas construídas, que se definem no âmbito cultural e social onde se origina a sua significação e essa é imersa em meio a diversas formas de luta e de resistência. Acredito que tornar-se sujeito de autoconhecimento constitui uma tentativa de tornar-se menos sujeito de dependência, processo complexo e contínuo em meio às redes discursivas em que estamos imersos.

Sintetizando as ideias apresentadas nesse capítulo, é significativo insistir que trabalhar a questão do gênero é assumir uma postura de questionamento frente aos regimes de verdade instituídos sobre o assunto. Tomou-se como referencial a questão das identidades sexuais e de gênero, num processo de desconstrução dessas verdades, apontando para as formas como elas foram se construindo. Insistiu-se no fato de que é no âmbito das redes de poder, permeadas pelas trocas e jogos que as sustentam, que são nomeadas e instituídas as diferenças e desigualdades embutidas nos marcadores sociais como gênero e sexualidade.

Mostrou-se como os discursos atuais acentuam um apelo à diferença e como o termo está se tornando um lugar comum, pedindo cautela e desconfiança no seu uso irrestrito.

Foram invocados/as autores e autoras que, em suas reflexões sobre a identidade sexual e as questões de gênero, eliminam do seu vocabulário palavras que alimentam o preconceito por trás do vocábulo "sexo" e da expressão "do mesmo sexo", quando descrevem os semelhantes com o objetivo de clarear a identidade do indivíduo. Esses/as autores/as trabalham com o devido cuidado as simbologias envolvidas nas questões da identidade e da diferença. Eles mostram como, através da linguagem, vão-se instituindo as noções de igualdade e de desigualdade, que atravessam e constituem a maioria de nossas práticas, porque, pela repetição, elas parecem ser naturais.

Procurou-se mostrar a força modeladora da linguagem, capaz de nos carregar e nos esmagar, aniquilar, mas também nos ressuscitar, inserida que está nas contraditórias, múltiplas e móveis tramas das relações de poder que nos instituem. Somos produzidos/as por uma rede linguística. A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros, não apenas pelo ocultamento do feminino, mas, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos. A força modeladora da linguagem que produz as subjetividades femininas não exclui as possibilidades de resistência inerentes a toda relação de poder. Como afirma Foucault:

lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder. (...) Elas não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência (...) distribuídos de modo irregular: os pontos, os nós, os focos de resistência disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes provocando o levante de grupos ou indivíduos de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis. (FOUCAULT, 1988, p. 91-92)

A realidade biológica das mulheres, ou seja, o que é natural e nasce com elas, refere-se exclusivamente à capacidade de ser mãe, de dar à luz, de amamentar, a diferença hormonal, etc. Já gênero é um elemento constitutivo das relações sociais e fundado sobre as diferenças percebidas entre sexos. O gênero é uma das significações dadas às relações de poder e resistência no campo da sexualidade. É uma categoria relacional, inserida nos complexos mecanismos discursivos de cada cultura ou sociedade. Essas definições são aprendidas no processo de socialização, onde os papéis são construídos a partir do que a sociedade considera característico do ser mulher ou homem.

O que se tentou mostrar foi que muitas vezes os dois conceitos (sexo e gênero) são usados indistintamente. Designam-se os dois como sinônimos e isso traz consequências sérias para o processo de visibilização de mulheres e homens. Há uma tendência ao uso reducionista dos conceitos que não permite verdadeiras transformações no pensamento e nas ações na área das relações entre sexos e gêneros. Não se pretende aqui usar as palavras gênero e sexo como estanques. As características biológicas não são consideradas como únicas determinantes na construção da identidade feminina ou masculina, ou as situações de desigualdades sociais consideradas como naturais. Mesmo porque novas descobertas têm remodelado completamente o debate sobre genes e comportamento humano, considerando-o “não mais uma questão de natureza *versus* criação, mas de natureza *via* criação”. (RIDLEY, 2008, p. 12).

O gênero é um dos eixos que serve para analisar a realidade social de mulheres e homens, suas relações e conflitos, tomando-a como realidade política e social mais ampla, historicamente construída e não como fruto do azar ou de um mero dado da natureza. A perspectiva de gênero é um elemento básico e ordenador da realidade social, através da qual

mulheres e homens podem expressar suas visões, visibilizar suas ações e rever suas posições de protagonismo na história.

Nas questões relativas a gênero, uma marcação simbólica tem atribuído às mulheres e aos homens algumas características que, por não serem questionadas, vão se instaurando como verdades. Essas construções são irreflexivas e pré-julgam as qualidades que devem ter mulheres e homens. Esses estereótipos mudam de acordo com cada cultura na qual são construídos e são transmitidos e aceitos pelo grupo social mediante a repetição no processo de socialização exercido através da linguagem.

À menina vai-se ensinando desde pequena o que é permitido e o que é proibido à sua condição de ser mulher. Da mesma forma ao menino são transmitidas as informações sobre sua masculinidade. Esses conceitos sobre o ser feminino e o masculino incluem as roupas, os brinquedos, e até as atitudes e os comportamentos que condizem com o seu sexo. Se tomarmos como exemplo as brincadeiras, percebemos que aos meninos é permitido um caráter agressivo nos jogos, já que isso é próprio do ser menino, enquanto das meninas é exigida uma docilidade, própria do ser menina. Os meninos são livres para brincar de índios, ladrões, bandidos, heróis, tigres ferozes, jogar bola, enquanto que das meninas são esperadas brincadeiras de donas-de-casa, cabeleireiras, professoras, enfermeiras etc.

Esses estereótipos de gênero são motivos que não apenas tentam justificar as desigualdades entre homens e mulheres, mas as instituem.

Voltando ao questionamento feito no início do capítulo sobre o papel da escola no processo de constituição das identidades sexuais e de gênero, constatamos que ela

[...] não apenas reproduz, mas também produz práticas culturais e de significação, no contínuo e múltiplo jogo de saber/poder em que está inserida. Neste contexto, à escola é possível uma função diferenciada, não apenas de reprodutora, mas de geradora de práticas e significações diversas, novas identidades culturais e novas relações de poder. Essa perspectiva, invocando Foucault, desconfia de qualquer saber universalizante que reduza alguma instituição ou necessidade humana a fórmulas que pretendam fornecer respostas prontas e acabadas para qualquer destas necessidades. (ANDRADE, 2003, p. 62)

No que se refere à temática sobre gênero e sexo, é preferível um debate menos polarizado e dogmático, que nos estimule a desconfiar de todas as asserções de verdade e de inocência existentes nos discursos pedagógicos a ela referentes.

Guacira Lopes Louro nos lembra que, sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 1999, p.58)

O estudo sobre gênero, além da dimensão ou fator biológico de ser mulher ou homem, passa pela construção social, pelo modo de ser no mundo, um modo de ser educado ou educada e um modo de ser percebido ou percebida, que condiciona o ser e o agir de cada um. É importante insistir no fato de ser impossível o estudo sobre diferenças de gênero na perspectiva da linguagem que não problematiza a variável binária dos gêneros. Essa variável binária é arbitrária, passando ao viés do gênero relacional e contextual, próprio dos Estudos Culturais, que fundamentam este trabalho.

O enfoque sobre as diferenças baseado em conceitualizações estáticas e dualistas dificulta a possibilidade de desconstrução dos mecanismos que, em todas as relações sociais e também nas escolares, delimitam as divisões de gênero. A análise baseada em papéis sociais institucionalizados não levanta questões sobre os mecanismos de poder que instauram as desigualdades, pois o discurso sobre os papéis masculinos e femininos camufla as práticas materiais e sociais que sustentam as distinções entre homens e mulheres.

Foi extensa neste capítulo, sob o risco de se tornar repetitiva, a análise das teorias relativas a gênero e sexo, no intuito de enfatizar os modelos culturais por trás dos conceitos de feminino e masculino. Ser homem e mulher, ou homossexual e heterossexual não são realidades fixas e definitivas, identidades terminais e essencializadas, por mais que sejam tratadas assim pelos diversos grupos sociais e pela escola. Tentou-se caracterizá-las enquanto conceitos historicamente construídos que não apenas descrevem uma realidade, mas a instituem, pelo poder da linguagem.

Essa construção se torna ainda mais evidente quando se volta para as representações sobre o corpo. As interdições e punições, mas também as permissões, as forças criativas que se entrecruzam nos processos de constituição das identidades sexuais e de gênero, passam sempre pelo corpo. Judith Butler (2008a e b) estimula a abordagem do tema discutido neste capítulo, sob um novo enfoque, o da corporalidade, quando faz o seguinte questionamento: O “sexo” é uma marca ou dado indelével da biologia? Ou é uma produção, um efeito forçado que fixa os limites e a validade dos corpos? Quais são esses limites? Essa validade? Como se fixam as “verdades” sobre os corpos das mulheres? Em que níveis se instauram suas possibilidades performativas? O próximo capítulo problematiza, de forma mais específica, as relações saber/poder que se inscrevem nas noções de corporalidade que atravessam discursivamente o cotidiano escolar.

CAPÍTULO II

CORPOS FEMININOS “EDUCADOS”

“(...) os corpos não têm sentido intrínseco, a sexualidade é um construto histórico”.
Jeffrey Weeks

“A história da condição feminina, da maternidade e das mentalidades sobre a mulher (...) passa pela história do corpo da mulher.”
Mary Del Priore

“O ‘sexo’ é uma marca ou dado indelével da biologia? Ou é uma produção, um efeito forçado que fixa os limites e a validade dos corpos?”
Judith Butler

“O corpo está no centro de toda relação de poder”
Michele Perrot

“A civilização ocidental não tem respeitado a dignidade dos corpos humanos e a sua diversidade”
Richard Sennet

A corporeidade tornou-se, na teorização cultural e social recente, um tema prestigiado de investigação. Em artigo recente destacamos (ANDRADE & BRITTO. 2007, p. 247-248), ao relatar pesquisas elaboradas sobre corporeidade por estudantes e docentes de um grupo de estudos da instituição de ensino onde atuamos, UNIARAXÁ - Centro Universitário do Planalto de Araxá -, a necessidade de se (re)pensar os regimes de verdade²⁴ sobre o corpo na sociedade contemporânea. Os trabalhos realizados pelo GEPE - Grupo de Estudos e Pesquisa

²⁴ A expressão é utilizada na perspectiva de Michel Foucault, quando afirma que “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos; a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.”(FOUCAULT, 1999b, p. 12)

Educacional - indicam como cada sociedade delimita, historicamente, as crenças e saberes, dogmas e dúvidas, mitos e tabus que vão (des)dizendo o que é o corpo. Todos eles abordam a forma como 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.

Eles apontam as marcas socialmente inscritas em nossos corpos, que pretendem dizer quem somos ou quem deveríamos ser, como participantes de uma dada cultura. Evidenciam também a forma como a relação de um sujeito com seu corpo traz marcas sensoriais através do registro das emoções e do sofrimento físico; marcas culturais impressas pelos signos, mitos, desejos e discursos dominantes em um período histórico determinado, atravessado continuamente pelo poder da religião, da ciência e da política.

Nessa construção das representações sobre os corpos, a escola exerce papel de destaque. 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.

As relações de poder e de saber escolares participam ativamente também da consolidação da norma cultural que governa a materialidade dos corpos, que se insere na temática abordada por Judith Butler (2008a) na obra "*Cuerpos que importam*". Foi descrita no primeiro capítulo a constituição discursiva das categorias de sexo e gênero. O mesmo processo se aplica aos corpos. Inserido no que Foucault chamou de ideal regulatório, a autora indica de que maneira as práticas discursivas que atuam sobre o conceito de sexo não funcionam apenas como norma, mas, mais que isso, constituem práticas que produzem, materialmente falando, os corpos que governam.

Ela se refere ao poder dessas práticas de produzir - demarcar, circunscrever, diferenciar - os corpos que controlam. Judith descreve essa materialização dos corpos como uma realidade complexa, não estática, elaborada através da contínua reiteração forçada das normas. A autora explica que a materialização nunca é completa, pois os corpos nunca acatam de forma integral as normas e essa contingência amplia os espaços de instabilidade e de

possibilidades das leis reguladoras voltarem-se contra si mesmas e produzirem contínuas rearticulações.

É nesses espaços que se desenvolve a noção de performatividade dos corpos enquanto um gênero e um sexo, daí a gama de possibilidades de identificação por parte dos sujeitos. Isso remete à reconcepção do processo mediante o qual um sujeito: “assume, se apropria, adota uma norma cultural, não como algo a que, estritamente falando, se **submete**, senão, melhor dizendo, como uma evolução na qual o sujeito, o ‘eu’ falante, se forma em virtude de passar pelo processo de assumir um sexo.” (p.18. Grifo da autora) Ela explica que há uma vinculação desse processo de assumir um sexo com os meios discursivos que empregam o imperativo heterossexual para permitir certas identificações sexuadas e repudiar outras.

Aí se insere mais uma vez a noção de cultura como “campo de lutas dos sujeitos por poder e significação” e a possibilidade de rearticulação da competência democrática que articula os espaços, muitas vezes restritos, de exercício da cidadania. Segundo Butler

é possível que tanto a política feminista como a política *queer* (*queer politics*) se mobilizem precisamente através de práticas que destacam a desidentificação com aquelas normas reguladoras mediante as quais se materializa a diferença sexual. Tais desidentificações coletivas podem facilitar uma reconceitualização²⁵ de quais são os corpos que importam e que corpos haverão ainda de surgir como matéria crítica de interesse. (p. 21)

Muitas pesquisas têm investigado no âmbito escolar as interrelações entre corpo e mente; corpo e sexualidade; corpo e identidades; corpo e auto-imagem; corpo e cidadania; corpo e trabalho, corporeidade e infância. Nas investigações realizadas na perspectiva dos Estudos Culturais (como no caso específico deste trabalho), o corpo não se limita a sua configuração biológica, mas se impõe como construto sócio-cultural, que institui as representações sobre normalidade e anormalidade tanto no contexto da sexualidade, como da aprendizagem.

²⁵ Um exemplo significativo das reconceitualizações a que se refere a autora é o próprio termo “queer”. Indicava originariamente uma sexualidade patologizada que se procurava repudiar pela força do termo. A palavra deu um giro, foi “refundida”, terminando por adquirir uma nova significação afirmativa. Hoje é usada por aqueles mesmos que foram considerados “abjetos”, anomalias sexuais, como forma de incorporar novas possibilidades performativas no campo das sexualidades e rechaçar os discursos que tentaram repudiá-las.

É a partir dessas percepções que se analisam as identidades pesquisadas, configurando suas condições de inserção (ou não) no contexto da cidadania. A perspectiva dos trabalhos foi/é sempre indagar como têm sido produzidas as subjetividades nestes campos e quais as representações sobre corpo que se inserem neste contexto.

Os casos que serão analisados no próximo capítulo estão imersos em questões que envolvem a temática aqui abordada sobre os corpos e toda a terminologia desenvolvida teoricamente através do diálogo com os autores (principalmente Michel Foucault).

Embora todo conceito seja limitado e provisório, é importante partir de uma referência sobre o que é identificado comumente como corpo. “*Corpus* designava, em latim, o corpo em oposição à alma, de onde vem o sentido de ‘cadáver’, conservado pela memória de muitas línguas modernas: o inglês chama o corpo morto de *corpse*; o francês vale-se da expressão *levée du corps* – literalmente, ‘levantamento do corpo’ – como sinônimo de “encomendação do defunto”; e todo falante do português compreende sem dificuldade uma frase como esta, colhida num dicionário qualquer: “O corpo está sendo velado no necrotério” (FONTES, 2004, Prefácio).

O que nos interessa neste estudo, contudo, são os significados culturais do corpo histórico, vivo, que, dentro do espaço geométrico da norma, foram sendo incorporados socialmente, e como tal absorvidos e (re)construídos continuamente pela escola. Joaquim Brasil Fontes (2004) nos indica que foi a dicotomia entre animado e inanimado que permitiu à palavra *corpus* passar a indicar os objetos materiais – isto é, visíveis – em oposição àquilo que os sentidos do homem não podem captar.

A história da palavra teria absorvido, desde as suas mais remotas origens, o sentido de matéria, que pertence ao mundo sensível, ocupa uma extensão no espaço, tem um peso, opondo-se, semanticamente a *anima*, inerte, imaterial, invisível. De forma dicionarizada, permaneceu que corpo designa qualquer objeto material (tronco da árvore), substância física ou estrutura de cada homem ou animal; a parte do organismo humano ou animal, formada pelo tórax e pelo abdome, o tronco. (HOUAISS, 2001, p. 843).

Geralmente as definições perpassam pelo contexto do corpo enquanto parte sensível, composta por funções específicas que se unem para estruturar um ser (humano ou animal), separando-o tanto da mente, responsável pelo pensamento, como do espírito, responsável pela sensibilidade. Essa visão mecanicista do corpo ainda é predominante na divisão das ciências

que, prioritariamente, têm no corpo o campo de trabalho como a Medicina, Fisioterapia, Biologia, diferentemente das que têm o foco no estudo da mente ou do espírito, como a Psicologia e a Psiquiatria.

A perspectiva aqui é pensar o corpo, sem dicotimizá-lo em material/imaterial, como uma construção cultural, um campo de possibilidades, de troca, fonte das mais amplas e diversificadas relações. Busca-se a abordagem de nosso organismo como um complexo sistema de trocas: de ar, de sangue, de alimento, de prazer, dor, palavras, gestos. Parte-se do pressuposto de que só podemos pensar a existência humana, partindo da possibilidade das suas constantes trocas, das relações efetivas ocorridas nas suas mais variadas dimensões. Não simplesmente trocas de substâncias químicas, mas trocas também de informações, sentimentos, percepções, intenções. É dentro dessa teia de relações que se insere nossa corporeidade.

A escola é muito influenciada pelos teóricos do desenvolvimento e pela significação que é dada ao corpo por eles, como ponto preponderante na construção do pensamento e de todos os demais processos maturacionais. Jean Le Boulch (1992), afirma que a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade. Esta imagem não corresponde só a uma função, mas sim a um conjunto funcional cuja finalidade é favorecer o desenvolvimento. O mesmo autor traça um histórico sobre as diferentes posições acerca do conceito e do significado de corpo, citando, dentre outros, Melanie Klein, Freud e Lacan. Inicialmente as discussões giravam em torno da diferenciação entre esquema corporal e imagem do corpo, cabendo à Psicologia este último e à Neurologia o primeiro. Le Boulch discorda desta cisão, alegando que o corpo corresponde à organização de um esquema geral. À imagem visual do corpo estão associadas também as sensações táteis, as cinestésicas e as emocionais correspondentes.

Os autores desenvolvimentistas preocupam-se com a estruturação do esquema corporal e suas interligações com o processo de aprendizagem, considerando o corpo “como o substrato biológico naturalmente dado e inquestionável, em cima do qual se erguem, de forma separada e independente, os sistemas sociais e culturais de significado”. (SILVA, 2000a, p.31) Os Estudos Culturais discordam desse posicionamento, argumentando que “o corpo é, ele próprio, um construto cultural, social e histórico, plenamente investido de sentido e significação.” (p.31).

A construção da identidade do sujeito é percebida num processo de diferenciação e mimetização, no contexto de legitimação dos significados culturais, dentro do qual o corpo atua enquanto suporte físico-afetivo-cultural. Nesse contexto podemos pensar a escolarização como uma educação também do corpo, uma vez que é instrumento de compreensão do mundo, de construção de vínculos com outros corpos sensíveis e simbólicos, possibilitando a construção do sentimento de pertença ao grupo social, do sentimento da identidade coletiva e também subjetiva.

Mas de que forma o corpo tem sido considerado na prática educacional? Que significação lhe tem sido conferida? Embora tradicionalmente a educação afirme a busca de uma integração corpo-mente, os currículos escolares ainda mantêm uma carga horária significativamente maior dedicada aos conteúdos pretensamente mais lógicos, racionais, concretos, do que aos relacionados à educação da sensibilidade, dos aspectos sensoriais, da estética e do prazer.

Segundo Alicia Fernández (1991), o organismo, transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age. Para a autora, desde o início até o fim, a aprendizagem passa pelo corpo. A aprendizagem, uma vez contínua, cumulativa e progressiva, exige do corpo constantes reestruturações que provavelmente resultarão em estados de prazer ou desconforto, ansiedade ou quietude, acomodação ou movimento. Segundo ela, o corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio. A apropriação do conhecimento implica no domínio do objeto, sua corporização prática em ações ou em imagens que necessariamente resultam em prazer corporal.

A necessidade de um corpo quieto como um pressuposto para a aprendizagem e disciplina parece que retira da prática pedagógica a possibilidade do prazer, do sentir, do vivenciar experiências de formas diversas que não sejam os cadernos, a escrita e a leitura.

O apelo à racionalidade e à capacidade cerebral são aspectos vivenciados cotidianamente pela grande maioria de nossas escolas. Por outro lado, a expressão do corpo é quase sempre vista como imprópria ou inadequada para determinados lugares ou momentos. Em sua obra “A inteligência aprisionada” (1991, p. 63-64), Fernández comenta sobre um atendimento clínico a uma menina inserida no contexto do que ela chamou de corpos-cadernos:

Maria Sol, uma boa aluna de 3ª série em uma escola municipal de Buenos Aires, contou-me um pesadelo que havia tido na noite anterior, mais ou menos assim: “tive um sonho horrível.” Estávamos, meus companheiros e eu, na escola. Vinham uns maus e obrigavam-nos a tomar um líquido para diminuir para que entrássemos nas aulas, porque nossos corpos eram grandes para entrar nas aulas. Quando o tomávamos, as cabeças não diminuía, mas os corpos ficavam achatados como de papel. Como de cadernos! Sabe quando as professoras põem os cadernos para corrigir, um em cima do outro sobre a escrivaninha? Assim ficávamos. Mas claro, as cabeças de uns tapavam as dos outros. Era terrível, não se podia ver quem era quem. Só se viam os corpos-cadernos achatados.

E a autora termina colocando-nos a refletir: e o corpo do psicopedagogo, do psicólogo ou do médico? Não serão também um corpo-livro anulado em sua ressonância e vitalidade? E nós, professores? Segundo João Batista Freire (1995, p.9) “antes que planejemos nossa aula, a vida nos planejou. Os professores são mais que os livros que leram, os discursos que ouviram, as correntes pedagógicas que se impuseram”.

Somos também as marcas que foram sendo impressas em nossos corpos, e que vamos imprimindo em nossos alunos e alunas. Por que será que as crianças que antes de ingressarem na escola, correm, saltam, riem, brincam de todas as coisas, depois, nos bancos escolares, tornam-se alunos e alunas, despojados de todos os signos que possuíam? Por que se transformam em corpos-cadernos achatados? Trabalhar esses questionamentos implica em considerar as possibilidades do ser humano enquanto ser individual e social, sua identidade e possibilidades de inserção em um grupo, o que passa necessariamente pelas representações que faz do seu próprio corpo e do corpo social.

É sintomático que no Brasil, onde a exposição do corpo é tão intensa pelo próprio apelo do clima tropical e pelo incentivo da propaganda erotizada de forma banal que aqui se desenvolve, permaneça envolto em tantos mitos e tabus. O fato não é casual, e se expressa oportunamente na epígrafe usada pelas autoras do livro *Sexualidade(s) e infância(s)* (1999), Ana Maria Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro:

Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer
Estritamente reservadas
para companheiros de confiança,
devem ser sacralmente pronunciadas
em tom muito especial
lá onde a polícia dos adultos

não adivinha nem alcança.
Entretanto são palavras simples:
Definem
partes do corpo, movimentos, atos
do viver que só os grandes se permitem
e a nós é defendido por sentença dos séculos
E tudo é proibido. Então, falamos

Carlos Drummond de Andrade

Em muitas famílias, embora o corpo esteja escancarado nos palavrões, nas anedotas maliciosas e na exposição televisiva, é como se não existisse, já que pouco se fala sobre assuntos que implicam nas relações das pessoas com seu próprio corpo e com o corpo do outro: a relação sexual, o uso de preservativos, a virgindade, a masturbação, a gravidez na adolescência, a AIDS, a violência e o assédio sexual. A incidência dos discursos é redundante nas proibições sobre o uso de determinadas roupas, expressões consideradas de baixo calão, ou imposições de horários de chegada em casa, sem maiores esclarecimentos²⁶.

A relação com a temática é de atração e repulsa, prolixidade e silêncio. A sexualidade, transformada em tema transversal e dessa forma incluída nos currículos do Ensino Fundamental e Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, permanece ausente do debate nos meios educacionais, ignorada ou temida por seus profissionais. Assunto dos recreios, banheiros ou corredores e na maioria das salas de aula, continua sendo fruto proibido e objeto de fiscalização e controle: são revistas, desenhos e bilhetes confiscados, abordagens evitadas, palavras que ficam flutuando no ar, não ditas, (mal)ditas, (des)ditas ou sacramentadas.

Vivemos a era da corpo(latria) (CODO & SENNE, 2004). Nunca se falou tanto do corpo; nunca se publicou tanto sobre ele; nunca ele foi tão exercitado, alongado, massageado, reformado; nunca se buscaram tantas formas de se atingir seu auto-conhecimento; nunca se evidenciou de tal maneira a re-descoberta do prazer. A corpo(latria), como toda doutrina, envolve milagres, penitências, templos sagrados e oráculos. Envolve também inúmeros dogmas:

Amar a si mesmo sobre todas as coisas.
Ninguém vai ao Homem senão pelo corpo.
O Prazer é o caminho, a verdade e a (única) vida.

²⁶ Esses aspectos estão comentados na resenha sobre o livro Sexualidade(s) e infância(s) apresentada no livro elaborado para o Curso de Gestores da Unicamp. (ANDRADE, 2005, p.243-244)

Bem-aventurados os que amam a si próprios, porque deles será o Reino dos Céus.

O corpo é onipresente onisciente. (CODO & SENNE, 2004, p. 13)

O corpo é sede de signos sociais já amplamente estudados pela antropologia. Clifford Geertz (1989) destaca como cada sociedade se expressa diversificadamente por meio de corpos diferentes. Robert Hertz faz um estudo sobre as razões da preponderância do uso da mão direita, passando por argumentos biológicos (maior desenvolvimento do hemisfério esquerdo, responsável pela mobilidade dos músculos do lado direito) e por argumentos culturais relativos à identificação da palavra “direita” com valores positivos. Marcel Maus (1974) descreve como um determinado comportamento corporal pode influenciar a própria estrutura fisiológica dos sujeitos.

Claude Lévi-Strauss (1976) afirma que onde se evidenciar uma característica constante, universal nos corpos, pode-se encontrar a natureza, onde se manifestar uma regra nas relações humanas pode-se reconhecer a cultura. Nesse sentido dá o exemplo do tabu do incesto, fenômeno que se encontra, segundo ele, no limiar entre natureza e cultura, por existir em todas as sociedades e se constituir numa proibição, embora assuma contornos diversificados em cada uma. Este é o duplo critério proposto pelo autor para diferenciação entre o chamado estado da natureza e o estado da cultura. O corpo é o campo privilegiado para a observação desses critérios, uma vez que sobre ele se exerce um controle que evidencia a(s) natureza(s) e as cultura(s).

Esse controle varia de povo para povo e de época para época e se dá não apenas pela imposição de regras sobre os chamados instintos naturais, mas também pela construção da própria noção de corpo e de natureza. A escola, paralelamente à família, constitui o espaço mais evidente dessa construção. Qualquer prática aí realizada e qualquer conhecimento produzido sobre e por meio do corpo explicitam uma concepção acerca da relação entre esses dois aspectos.

[...] um trabalho com o corpo, de Educação Física ou não, que se preocupasse somente com a dimensão fisiológica que esse corpo inegavelmente possui, estaria desconsiderando que essa constituição orgânica, sendo a de um corpo humano, pode se expressar, em termos de sentido, de formas absolutamente diferentes em grupos diversos. [...] Situando-o na ordem da natureza, os professores pressupõem um corpo “natural”, isto é, livre, despojado de técnicas. [...] Tomando-o como um dado da natureza, devem, portanto,

trabalhar sobre esse corpo para conduzi-lo à ordem social. (DAÓLIO 1995, p. 80-81)

Em pesquisa realizada com professoras e professores de Educação Física da rede pública de São Paulo, em 1992, Jocimar Daolio fez duas constatações importantes. A primeira, de que esses docentes desconhecem ou apenas desconsideram o repertório corporal que as crianças já trazem para a escola. A segunda, de que, ao considerarem os movimentos corporais das crianças como não técnicos, os docentes entendem esses corpos como desprovidos de cultura, necessitando da Educação Física no sentido de desenvolver nesses alunos o repertório corporal adequado à vida em sociedade. Eles entendem o corpo como aprendiz de comportamentos sociais, de atitudes necessárias para uma vida melhor, com base no aprendizado e prática de regras sociais, com vistas ao exercício da cidadania.

A concepção de cidadania aí implícita está fortemente impregnada do discurso militarista e médico que exerceu, ao longo da História, grande influência sobre as professoras e os professores (de Educação Física ou não). Sua noção de corpo humano é primordialmente biológica e a perspectiva de cidadania impregnada de um caráter higienista e eugênico. Nessa percepção, existem “corpos naturalmente melhores, mais fortes, mais capazes, e, em contraposição, corpos naturalmente piores, mais fracos, menos capazes.” (p. 94) O papel cidadão da escola, no trabalho específico com o corpo, seria, nessa concepção, produzir “‘homens’ fisicamente fortes e saudáveis, aptos a defender a pátria e viabilizar a construção da nação”. (p. 87)

O surgimento da microbiologia, da robótica e da genética tornaram mais plausíveis as promessas de um corpo fisiologicamente perfeito feitas pela higiene e a eugenia no início do século XX. Ironicamente, quanto mais a ciência avança, mais ela se apresenta como uma entidade “divina”, infalível na pretensão de gravar não só nos corpos, mas principalmente nas almas seus pressupostos científicos. (FRAGA, 2004, p. 62)

Esse referencial teórico desenvolveu-se a partir do século XIX e foi grandemente influenciado pelas Forças Armadas e pela chamada Medicina Higienista, marcou fortemente o Estado Novo e mais recentemente a ditadura militar. Ele continua vivo nas escolas e contribui para a modelagem não apenas das mentes, mas também dos corpos dos alunos em prol de uma pretensa cidadania. Nesse contexto, o imaginário de muitas outras crianças deve ser povoado

de pesadelos semelhantes ao de Maria Sol, se levar em conta os rituais e métodos escolares que vão configurando o corpo do aluno ou da aluna tímido/a, amedrontado/a, dissimulado/a; a lateralidade e a escrita daqueles que apanhavam ou tinham a mão esquerda amarrada para escrever com a direita; a deformação das posturas pelo peso das pastas ou por ficarem horas e horas assentados.

A produção dos corpos levada a efeito pelo higienismo e pelo eugenismo atinge hoje seu projeto mais rigoroso de normalidade baseado na estética da aparência e na afirmação narcísica, com consequências bastante funestas para a saúde dos adolescentes. As subjetividades corporais nunca foram tão reduzidas à preocupação com:

[...] centímetros de bíceps, cinturas, coxas, nádegas, de pedaços do corpo que são transformados com astúcia e perseverança com o *auxílio* não apenas dos exercícios físicos ma, também, de todo um mercado que existe em função da norma a ser alcançada. São aminoácidos, vitaminas e alimentos dietéticos, cirurgias que acrescentam e/ou retiram coisas, para que o corpo atinja a *forma* ou [...] possa se adequar à norma. (SOARES, 2004, p. 120)

Segundo Denise Bernuzzi de Sant’Anna (1996, p. 246) “Governar o corpo é condição para governar a sociedade. O controle do corpo é, portanto, indissociável da esfera política”. As pedagogias imprimem marcas no corpo, submetem-nos a normas e preceitos, impõem sobre ele uma disciplina de gestos e posturas ora para civilizá-lo, ora para ensiná-lo a ser útil e higiênico, ora para sexualizá-lo e erotizá-lo.

Os Estudos Culturais Recentes, referência do presente estudo, resgatam a rede de significados que interferem nos mecanismos de constituição da corporeidade, como tema prestigiado de investigação e análise. Eles abordam o referencial teórico dos movimentos feministas, de interesse especial para esta pesquisa, que reivindicam a especificidade da experiência das mulheres com seu corpo.

Esse interesse decorre justamente da centralidade do corpo na cultura contemporânea. Seus estudos buscam investigar os mecanismos de constituição dos sujeitos que determinam que manter um corpo elegante através da dieta; do exercício físico; de drogas medicinais e de intervenção cirúrgica; tornou-se uma das obsessões da sociedade atual. Buscam também problematizar vários aspectos de abordagem do corpo na educação: a forma como a Educação Física aderiu ao deus mercado; os determinismos biológicos sobre fases de desenvolvimento e

faixas etárias que ainda dominam os conteúdos e metodologias escolares; os referenciais que ainda transitam na escola e que possuem as barbies, xuxas e tiazinhas como modelos a serem imitados.

Busca investigar também que mecanismos de subjetivação impuseram a tirania dos padrões estéticos da moda relativos ao corpo, como garantias da felicidade através da manutenção da forma ideal. O fenômeno da emergência da AIDS reforçou também o interesse pela abordagem dos comportamentos culturais via corporeidade, devido à importância que esta assume, em conexão com toda uma complexa rede de componentes sociais, políticos e culturais. Tomáz Tadeu da Silva (2000a, p. 30) destaca como:

[...] o questionamento dos padrões socialmente estabelecidos da sexualidade considerada 'normal', feito, sobretudo, a partir das investigações de Michel Foucault, concede ao corpo, outra vez, um lugar central na análise social contemporânea. É, ainda, ao questionar a normalidade física em geral, chamando a atenção para corpos considerados abjetos, defeituosos ou deformados, que a análise cultural manifesta seu interesse pela questão do corpo.

A referência ao diferente, anormal, decorre dos conceitos de normalidade instituídos como verdades, no jogo de saberes e poderes que circulam microfisicamente no espaço social, continuamente sob controle midiático e comercial, determinando os padrões corporais.

Jimena Furlani (2003) destaca a forma como nossa sociedade capitalista, ao legitimar seu sistema econômico, reforça o comportamento consumista, vendendo, para isso, a imagem do corpo perfeito, esbelto e atlético, como fundamental às relações humanas, tanto no amor, como no trabalho. Na discussão desse mito, aspectos de ordem econômica, política e sócio-cultural podem ser abordados, abrangendo na discussão o levantamento dos fatores, que numa dada sociedade determinam os padrões de beleza e estética aceitos.

A autora apresenta uma síntese sobre como os padrões de beleza para a espécie humana são construídos historicamente e, em distintas culturas, podem ser diferentes. No Brasil, por exemplo, a brancura dos dentes é um padrão de beleza, enquanto entre algumas sociedades africanas e aborígenes australianas, costuma-se, como parte das cerimônias de iniciação sexual, limar, tingir ou perfurar os dentes, e, entre os Yapese, nas ilhas Carolinas, escurecê-los.

No quesito coloração da pele, na época Vitoriana as mulheres usavam sombrinhas para evitar o escurecimento da pele, a mídia hoje vende o corpo bronzeado, preconizado pelo mito da juventude, da beleza, da saúde e do vigor físico. A tatuagem, que já foi discriminada, associada ao movimento hippie ou à criminalidade, é hoje estampada em corpos de todas as idades e classes sociais, como um ornamento identificador de um estilo próprio, ideologia, sensualidade ou tribo. As tatuagens, assim como os *body-piercings*, neste novo milênio têm sido incorporadas ao conjunto de estilos pitorescos de uma geração que talvez use a arte em decorar o corpo para demonstrar sua tomada de decisão sobre o controle de sua própria vida. Seus protagonistas dirigem-se à sociedade, afirmando nas entrelinhas: “sim, eu sou esquisito”, “eu sou diferente”, ou então, “eu não sou como você”, “e daí?”

A mesma sociedade que vende o mito do corpo perfeito é a que lida com as angústias da insatisfação permanente nos seus indivíduos. Segundo Furlani (2003) é difícil encontrarmos alguém que esteja totalmente satisfeito com seu corpo: sempre há uma gordurinha indesejada, um nariz torto ou grande demais, um bumbum caído, um sinal indiscreto, um pezão, um pescoço curto, uma mão enrugada, um cabelo liso ou anelado demais, pernas muito cabeludas, uma pele muito oleosa, uma papadinha sob o olho. Busca-se alterar o corpo dentro da estética padronizada, por mais que as práticas, cirúrgicas ou não, possam atingir requintes de crueldade. Em algumas comunidades da França e da costa oeste norte-americana, era costume promover um achatamento da cabeça, empurrando-se para trás a cabeça do bebê e prendendo-a entre duas talas, uma na testa e a outra na parte de trás; na China, enfaixavam-se os pés das mulheres, para torná-los extremamente pequenos, o que era um símbolo erótico e de *status* de uma classe ociosa.

Pensar o corpo é também pensar o prazer. Prazer que está, também, no corpo. O desejo, a sexualidade, o erógeno são temas que frequentemente ficam excluídos de boa parte das discussões, principalmente no âmbito acadêmico. As repressões, os limites, os padrões impostos externamente nos levam a criar novas formas de relacionamentos muitas vezes defasados de afeto e veracidade.

Na Idade Média, o corpo foi massacrado em nome da salvação da alma. Os desejos foram demonizados e as “bruxas” tiveram seus corpos queimados por se atreverem a desvendar os mistérios neles envolvidos. Segundo Jacques Le Goff, (apud SANT’ANNA, 2004, p 17), a abominação do corpo e do sexo atingia seu apogeu quando se tratava da mulher.

O autor medievalista relata inúmeros tabus relacionados à menstruação e aos atos sexuais. A geração de filhos leprosos era associada a relações sexuais da mulher em seu período menstrual. Outras doenças eram também consideradas castigos divinos pelo uso indevido e pecaminoso do corpo em busca do prazer. O corpo era considerado a prisão da alma, a sede dos desejos sexuais, e como tal, um espaço suspeito.

A contemporaneidade, obedecendo à lógica da produção e do consumo, tem o corpo como mercadoria: ele é vendido, trocado, explorado, reciclado, continuamente. Como relata Ana Cristina de Rezende Chiara (2003), a partir dos métodos de *body construction* mais violentos e assustadores, cria-se o mito da mulher eternamente jovem. Muitas acreditam e vão sobrepondo tintas e máscaras, lipos e massagens, até tornar-se máscara sobre máscara, um rosto sem rugas de expressão. O discurso da ciência, sob suas várias vertentes modernas (a ginecologia, a cirurgia plástica, a estética, a dermatológica, a nutricionista, etc), numa arrogância onipotente jamais vista, passou a escrutinar o corpo humano sem deixar um espaço em branco. A mulher, subjetivada dentro dos padrões de beleza de cada época, é o centro da atenção dos cientistas de plantão e de seus métodos.

A mulher passou a conviver com a exposição de suas secreções em lâminas, com o massacre dos seios nas torturantes mamografias, com as ultrasonografias intravaginais, com o mapeamento dos hormônios e com toda espécie de reviramento ao avesso do interior do seu corpo. As pranchas em preto e branco, com nebulosas e vazios negros não são reconhecidas como imagens do seu corpo. É sempre de um outro o que vê nos exames. Chega-se então aos limites da exterioridade construída e da interioridade investigada, como se o “segredo” tivesse sido banido, em favor da visibilidade total. (...) No entanto, aos sobressaltos, temendo o câncer, a osteoporose e o mal de Alzheimer, e sobretudo, a velhice nojenta, a mulher não consegue reconhecer-se na neutralidade das partes devassadas naquele corpo neutralizado pelo mapeamento científico, nem nas reconstruções estéticas do seu exterior. (p.342)

Mesmo que a mulher, nesse processo de devassa exercido sobre seu corpo, experimente uma espécie de clivagem do eu, ela vai obediente e cuidadosamente se submetendo aos ditames dos avanços científicos e das seduções do *marketing*. Muitas não conseguem se furtar aos ditames das inovações: à compra de todos os cosméticos que lhe

garantem conservar o *Cronos*²⁷ útil de sua pele; à aplicação de quatro em quatro meses de todos os botox rejuvenescedores; à reconstrução de partes de seu corpo através das plásticas mais absurdas (a mais recente é a de retirada de parte do osso do quadril); à retirada das manchas do rosto com os métodos mais agressivos; à reposição hormonal, por mais que ela possa implicar em efeitos adversos de aceleração de um possível câncer.

As relações da mulher com seu corpo vão assim se constituindo, atravessadas pelos fantasmas da cobrança social, que, insidiosamente vão produzindo sua auto-imagem e o medo da feiúra, da velhice, da doença. As brechas que se abrem entre os discursos sociais e a experiência íntima de cada mulher com seu corpo não oferecem muitas válvulas de escape e circulam entre os meandros do interdito, do não-saber ou não-dizer sobre si mesmas, da depressão e da dor.

E aí eu me pergunto, com Denise Bernuzzi Sant'Ánna, se essas respostas da mulher às pressões exercidas pela sociedade sobre sua auto-imagem corporal e o desejo de virtualizar o corpo ou de submetê-lo a sofisticadas tecnologias, metamorfoseando – formas, cores, funções - não responderiam ao desejo de driblar a finitude humana e ao medo dramático de sombrear na insignificância e no anonimato? (2004, p. 23)

Num país tão rico em diversidade, num país mestiço, marcado pela morenidade, pelas ancas largas, pelos cabelos crespos e pelo jeito ondulante de andar de suas mulheres, só me resta dar voz ao protesto veemente de Mary Del Priore!

Xô Barbies, próteses, anabolizantes, anoréxicas e oxigenadas! Abaixo a insistência em fabricar mulheres sem marcas, nem diferenças capazes de individualizá-las. Num país onde são tantas as variáveis corporais, onde graças e desgraças são distribuídas de acordo com as diversas heranças biológicas e sociais, a imposição de um modelo “perua” importada só é bom quando se trata de veículo de passeio sobre quatro rodas! (1999, p. 2)

O corpo tem assim sido massacrado, produzido, consumido, devassado, ensinado. Todas as aprendizagens passam pelo corpo. A escola, como microcosmo da realidade mais ampla, contribui microfisicamente, para a configuração dos corpos e dos sujeitos que os habitam. Assim como ela determina como devem se comportar os meninos e as meninas, configurando as identidades de gênero, indica também quem aprende e quem não aprende,

²⁷ Cronos (tempo) faz aqui um trocadilho com o nome de um creme rejuvenescedor da Natura, famosa marca de cosméticos brasileira.

delimitando os níveis-padrão de saúde mental determinantes da aprendizagem ou da não-aprendizagem.

Tem-se ampliado, recentemente, o interesse pela análise do papel e lugar do corpo na educação, no currículo e na pedagogia. Nessa abordagem tem-se procurado resgatar a compreensão de que o processo pedagógico não é um fenômeno puramente mental ou cognitivo, mas que envolve, de maneira crucial, investimentos afetivos e sociais na confrontação e transformação dos próprios corpos. Conforme nos alerta Alex Branco Fraga:

É importante entender o corpo como resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas e lugares; marcado muito mais pela cultura do que por uma presumível essência natural; que adquire diferentes sentidos no momento em que é investido por um poder regulador que o ajusta em seus menores detalhes. (2004, p. 63)

O corpo já foi falado, visto e discutido sob vários olhares e enfoques. Assim como houve o tempo da fragmentação, da dicotomização - razão/emoção, consciente/inconsciente, mente/corpo - a tendência recente é quebrar esses binarismos. Não há como falar de corpo sem falar não apenas da mente, mas também da emoção, do afeto, do desejo e porque não das dificuldades que percorrem este corpo.

Os conceitos de (a)normalidade que circulam na escola (e no restante da sociedade) e a imagem dos “corpos-cadernos-achatados” do sonho de Maria Sol nos remetem a Michel Foucault (2005) e aos conceitos de poder disciplinar, biopoder e norma.

Na verdade, o aluno normal é uma criação, assim como o homem normal, a mulher normal, a criança normal. Regina Souza e Silvio Gallo (2002) estimulam a desnaturalização dos conceitos de normalidade e anormalidade que circulam socialmente, propondo algumas indagações: o que é normal? Na família, na escola, na vida em sociedade? Quem determina o que é normal, estranho, possível, aceitável? Qual o papel dessas definições na forma como lidamos com a diferença?

O estudo dos dois autores sobre a inscrição das alteridades no espaço geométrico da norma remete aos conceitos foucaultianos de poder disciplinar e biopoder, considerados por eles como elementos de um racismo de Estado, que age sobre os corpos tanto individuais quanto coletivos, determinando como e quem deve viver ou morrer.

O poder disciplinar remonta ao século XVII e XVIII, e é centrado no corpo dos indivíduos. Ele age pela norma. Norma seria entendida como um conjunto de traços socialmente estabelecidos, com base nos quais cada indivíduo pode apreciar o grau de distanciamento que guarda com relação a um outro, grau esse que remete a uma medida sem nome próprio para lhe conferir legitimidade. A norma cumpre uma função política tanto sobre corpos individuais (poder disciplinar) quanto sobre corpos coletivos, isto é, das populações (biopoder), definindo o que deve viver e o que deve morrer. Ela determina o que é normal ou anormal, aceitável ou reprovável, lícito ou ilícito com relação aos atos, atitudes e modos de ser dos sujeitos e seus corpos. No poder disciplinar, o diferente pode viver, desde que ajustado à norma, dentro de um desvio-padrão aceitável. No biopoder isto é impossível.

Silvio Gallo faz uma descrição esclarecedora do poder disciplinar:

As sociedades democráticas modernas são fruto da hegemonização do poder disciplinar. Segundo Foucault, a disciplina é uma tecnologia de poder individualizante que se exerce sobre os corpos dos indivíduos, confinados naquilo que denominou de “instituições de sequestro”, como as escolas, os quartéis, os conventos, as prisões. Nesse tipo de instituição, o sujeito é individualizado e tem seu corpo docilizado pelas práticas disciplinares. Gera-se com isso uma sociedade em que já não é necessário um poder absoluto, pois cada indivíduo controla-se a si mesmo. (2006, p. 41- 42)

Por meio do uso de práticas discursivas e demais tecnologias de constituição do sujeito, inúmeras instituições exercem, com eficiência, o poder disciplinar. A principal delas é a prisão, e seu modelo, inspirado no Panopticon de Bentham²⁸, se estende aos hospitais, aos asilos, orfanatos, hospícios e fábricas, assim como às escolas, garantindo que um sistema geral de vigilância-reclusão penetre por toda a sociedade e encontre seus pontos de aplicação “não somente nos delinquentes, como também nas crianças abandonadas, órfãos, aprendizes, estudantes, operários etc.” (FOUCAULT, 1997, p. 38)

É no espaço normativo e disciplinar da escola que vão, em grande parte se instituindo, os padrões de (a)normalidade. Eles se entrecruzam com os da família e da sociedade em geral

²⁸ “Panoptismo. Na análise de Michel Foucault em *Vigiar e punir*, forma de controle e poder que, metaforicamente, segue o princípio do panóptico, dispositivo penitenciário concebido pelo filósofo utilitarista inglês Jeremy Bentham, constituído de um edifício circular, no qual os prisioneiros ficavam permanentemente expostos à vigilância a partir de uma torre central, sendo fundamental o fato de que, por não poderem verificar a presença real dos vigilantes, eles nunca sabiam se estavam efetivamente sendo vigiados ou não. (SILVA, 2000a, p. 87)

e modelam as identidades ditas cidadãs. O dispositivo do panóptico funciona ainda hoje na delimitação dos comportamentos aceitáveis e das possibilidades de governo dos corpos de cidadãos e cidadãs.

Ao longo da história, sobre o corpo das mulheres, construiu-se, eficientemente, um panóptico, invisível, mas bastante eficaz. Esses corpos “foram durante séculos auscultados, mapeados, interrogados e decodificados pela imaginação masculina” (DEL PRIORE, 1993, p. 333). As práticas discursivas que os moldaram evidenciam-se nas falas de confessores, teólogos, médicos e moralistas que instituíram os limites possíveis para esses corpos, os papéis sociais para essas mulheres, a normatização de sua sexualidade e de sua alma, para servir aos fundamentos da colonização portuguesa. O poder disciplinar exercia-se sobre essas mulheres, individualmente, no interior mesmo de suas casas e no seio de suas famílias, ou nos confessionários e púlpitos, sem que fosse necessário confiná-las em instituições de sequestro pela força invisível do panoptismo representado sobretudo pelo discurso religioso.

Na escola ele funciona ainda hoje, tanto sobre meninos quanto sobre meninas, pela força do controle disciplinar. Um exemplo ilustrativo da força desse poder no âmbito religioso exercido sobre as meninas é o depoimento de uma professora de uma escola confessional da Congregação das Missionárias de Sion. Ela relata que, para evitar que as alunas caíssem no pecado da concupiscência, mesmo que em pensamento, as prescrições escolares determinavam que elas deveriam, quando acordavam à noite, dizer em voz alta: “Je suis un enfant de Sion”. Pelo poder disciplinar, os corpos das alunas se auto-controlavam sem a presença visível da autoridade das freiras da escola, mas pela garantia da ameaça constantemente repetida: “Deus te vê”.

O controle deveria se exercer não só sobre os corpos, mas sobre a mente também. Ser casto, para o cristianismo, envolve não apenas não ceder aos desejos eróticos, mas também controlar o pensamento, não permitindo que nele surja nenhuma ideia “impura”.

O poder disciplinar veio substituir/complementar, com mais eficiência ainda, o pastorado eclesiástico que se constituía na Igreja cristã como “uma atividade e douta, indispensável à salvação de todos e de cada um” (FOUCAULT, 1997, p. 82) e que até os séculos XV e XVI tinha garantido a governamentabilidade do rebanho. Nas sociedades gregas e romanas, segundo Foucault, o exercício do poder político não implicava a autoridade de um guia responsável pelo “governo dos homens”, isto é, por aquilo que fizessem ou lhes

acontecesse ao longo de suas vidas. A ideia do soberano-pastor foi encontrada apenas em textos gregos arcaicos e em poucos autores da época imperial. A metáfora do pastor ocupando-se de suas ovelhas foi encontrada, no entanto, caracterizando a atividade do pedagogo, do médico ou do mestre de ginástica. Essa noção se amplia no Oriente, sobretudo na sociedade hebraica, servindo de base para a sua aplicação no cristianismo. Esse poder pastoral se exercia tanto sobre cada indivíduo (cada “ovelha”), quanto sobre uma multidão em deslocamento em direção a um alvo (o “rebanho” inteiro). Ocupava-se tanto de garantir a cada um e a todos a subsistência e os cuidados cotidianos, quanto de assegurar-lhes a salvação. Ele está na base das outras modalidades de governo (relações do pastor com seu rebanho) que se desenvolveram posteriormente, entre as quais se inclui o poder disciplinar. O primeiro focalizando prioritariamente os indivíduos e o segundo o corpo social. Tanto um quanto outro constituíram modalidades mais complexas de garantir a governamentalidade de cada uma das pessoas, como das famílias, de um domínio ou principado. Esses novos poderes não constituíram uma rejeição ao pastorado, mas vinham atender aos novos tipos de relação entre o pastor e seu rebanho que se impuseram historicamente.

A noção de poder disciplinar é analisada por Foucault como tendo se desenvolvido paralelamente à da categoria dos anormais, indivíduos que constituíam um perigo social e que, como tal precisavam ser controlados ou eliminados. Nessa categoria se inclui o monstro humano (o meio-homem meio besta, na Idade Média; as individualidades duplas, no Renascimento; e os hermafroditas, nos séculos XVII e XVIII) que infringe não apenas as leis da sociedade, mas também da natureza. O problema que o monstro traz não é somente o fato de constituir “uma exceção em relação à forma da espécie”, mas “a perturbação que traz às regularidades jurídicas (quer se trate das leis do casamento, dos cânones do batismo ou das regras da sucessão)” (p. 61).

Na categoria dos anormais se inclui também o indivíduo a corrigir, mais recente que o monstro e mais próximo das técnicas de adestramento do corpo, do comportamento e das aptidões do que dos imperativos da lei e das formas canônicas da natureza. Para eles se desenvolverão técnicas de disciplina durante os séculos XVII e XVIII, no exército, nas escolas, nos ateliês e nas próprias famílias, envolvendo, em alguns casos mais graves, o enclausuramento, mesmo que funcione fora das leis. Todas as medidas de adestramento justificavam-se pela necessidade de corrigir, melhorar, conduzir a resipiscência e de fazer

retornar aos “bons sentimentos”. Esse grupo incluía elementos os mais diversos: dos indivíduos portadores de cegueira ou surdez-mudez aos imbecis, retardados, nervosos, desequilibrados. (p. 61-63)

Outro grupo a que Foucault se refere como incluído na categoria dos anormais era o dos onanistas, que surge a partir do século XVIII, face às novas configurações da sexualidade e da organização familiar. Neste período nova importância é dada ao corpo e à saúde e se descobre a criança como portadora de um corpo sexual. É nesse contexto, longamente preparado pelo desenvolvimento de técnicas pastorais de direção das consciências (Concílio de Trento) e das instituições religiosas de educação, que se desenvolve um esquadramento discursivo do desejo sexual, do corpo sensual e do pecado de *mollities*. A ele se soma o controle tradicional das relações interditas (adultérios, incestos, sodomia, bestialidade) em uma vigilância rigorosa sobre a “carne” e a “concupiscência”. (p. 63-64)

A cruzada contra a masturbação traduz a organização da família restrita (pais, filhos) como um novo aparelho de saber-poder. O questionamento da sexualidade da criança, e de todas as anomalias de que será responsável, foi um dos procedimentos de constituição desse novo dispositivo. A pequena família incestuosa que caracteriza as nossas sociedades, o minúsculo espaço familiar sexualmente saturado, onde fomos criados e onde vivemos, se formou aí. (p. 65)

Foucault, nos dois últimos volumes da *História da Sexualidade* analisa como se deu a produção de saberes e de tecnologias de controle dos corpos e das práticas, de tal forma a convertê-los em um problema moral. Ele mostra que, enquanto na Antiguidade a alimentação estava no centro das preocupações em bem administrar o corpo, a partir do século XII, a sexualidade passará a ocupar esse espaço em nível sempre crescente.

A longa explanação sobre a categoria dos anormais apresentada por Foucault se justifica pela importância que assume neste estudo sobre a educação dos corpos cidadãos. A sexualidade infantil se tornou no século XX o princípio de explicação mais fecunda para todas as anomalias, exigindo, da medicina e da justiça, a organização de uma rede institucional complexa que servisse ao mesmo tempo de acolhimento para os anormais e de instrumento de defesa para a sociedade, através dos mecanismos do poder disciplinar. (p. 66)

A mulher, ao longo da história, foi a categoria privilegiada ao mesmo tempo de instrumento de exercício e de alvo desse poder por seu papel na preservação da sociedade

através da procriação e da educação da prole. O importante era submeter os indivíduos ao plano divino da natureza e nesse sentido deveria ser o direcionamento que daria à família, cuidando para que nenhum se “desviasse”.

Esse quadro de instituição de poderes em defesa da sociedade seria completado pelo biopoder que nos remete à segunda metade do século XVIII e século XIX e é centrado na vida social, no corpo coletivo, como mecanismo de massificação que age sobre a população. É mais amplo, mais abrangente, controla os nascimentos e óbitos, as taxas de reprodução, as epidemias e epidemias. Dele se origina o Estado do bem estar social, através das sociedades de controle, a prisão, o hospital, a fábrica, a escola, a igreja, a família, via regulamentação: controle da sexualidade, por exemplo, com medidas contra a prostituição, a pedofilia, etc.

Numa sociedade biopolítica, fundada na afirmação da vida, o direito de fazer morrer é justificado como purificação, pela eliminação do diferente, pela moderna função da evolução e do darwinismo social novecentista, que legitima a sobrevivência do mais puro, mais sadio, superior. O biopoder age pelo apagamento da diferença no próprio grupo, pelo ódio ao inferior, pelo medo do outro. Ele age pela regulamentação. Ele inscreve o racismo de Estado, muito mais do que o poder disciplinar, pois age pela eliminação do degenerado ou pelo mascaramento de sua visibilidade entre nós. A inclusão pode contribuir para produzir como efeito essa invisibilidade, já que apaga as diferenças sem problematizá-las. É esclarecedora a descrição de Silvio Gallo:

Consolidadas as sociedades disciplinares, começa a se delinear um tipo de poder voltado não mais para o indivíduo, mas para um novo corpo político, a população. Ele afirma que esse tipo de poder age segundo uma máxima inversa àquela do poder de soberania²⁹: agora, trata-se de fazer viver e deixar morrer. Isto é, o biopoder consiste numa tecnologia de poder que afirma a vida, que consiste num controle do Estado sobre a qualidade de vida de sua população. É no contexto do biopoder que surgem os programas de previdência social, de controle de natalidade, de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis e assim por diante. É também nesse contexto que o indivíduo só morre quando tem sua morte juridicamente reconhecida pelo Estado. (2006, p. 42)

²⁹“O poder de soberania é característico das sociedades absolutistas pré-democráticas. Consiste na absolutização do poder do soberano sobre os súditos, que reagem como que condicionados a uma espécie de ‘servidão voluntária’ para usar a expressão de La Boétie. Nesse tipo de sociedade, o soberano tem o poder de fazer morrer e deixar viver; isto é, como está acima da lei, sendo a própria lei, o soberano pode legalmente matar um súdito. E se os súditos vivem é por permissão do mandatário.” (GALLO, 2006, p. 41)

Como esse biopoder se relacionou/relaciona com as mulheres e seus corpos? Inserem-se no contexto da biopolítica os projetos de controle da natalidade frente aos perigos da explosão demográfica, as campanhas pelo uso do preservativo, diante da ameaça da AIDS, por exemplo. Helena Altmann (2004) analisa um exemplo recente de exercício desta forma de poder, ao abordar a temática da Sexualidade Adolescente como Foco de Investimento Político Educacional .

Segundo ela, a recente explosão discursiva em torno da sexualidade adolescente deve-se ao fato dela ter-se tornado importante foco de investimento político e instrumento de tecnologia de governo, por incidir não apenas sobre a vida do corpo, mas também sobre a vida da espécie. A partir do século XVIII, o cerne das questões que tornaram a “população” um problema político está no sexo, tal como relatado por Foucault, em *História da sexualidade: a vontade de saber*. Altmann relata como a sexualidade tida como precoce dos adolescentes se insere nesta questão de biopoder, pelo crescimento desordenado das taxas de natalidade que estariam ocorrendo justamente entre meninas de 15 a 19 anos.

Esse fato exigiria investimentos em políticas sociais relativas a maternidades públicas, postos de saúde, programas de distribuição de leite, escolas e hospitais gratuitos, entre outros. A autora descreve que a gravidez das adolescentes é retratada como uma das maiores calamidades públicas e questiona as maneiras generalizadoras sob as quais a conduta sexual da população tornou-se objeto de análise de diferentes áreas de saber, entre as quais a medicina, a demografia e a educação. Nesse caso específico insiste em que a gravidez não pode ser vista como uma realidade biológica imutável, por ser o resultado de um processo social e cultural, assim como as imagens de mulher e de infância a que assistimos atualmente.

Há muito ainda para se investigar e discutir neste campo. A proposta é que se amplie a reflexão no sentido proposto por Marcel Mauss:

No fundo, corpo, alma, sociedade, tudo se mistura. Os fatos que nos interessam não são fatos especiais de tal ou qual parte da mentalidade; são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa que se possa imaginar. São aqueles para os quais proponho a denominação de fenômenos de totalidade, em que não apenas o grupo toma parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material”. (1974, v.1, p. 198)

A Educação Sexual pode contemplar uma discussão sobre esses e tantos outros temas que atravessam o discurso médico, midiático, religioso, jurídico, e, a partir da compreensão dos mecanismos coercitivos impostos historicamente, possibilitar uma vivência mais livre e positiva do corpo e do prazer advindo dele. O mais importante não é exatamente o tipo de corpo que temos, mas aquilo que podemos fazer com ele, com seu potencial de desempenho nas várias situações da vida, incluindo as afetivas e sexuais. Para isso, o primeiro passo é gostarmos dele e, através do cuidado de si³⁰, possibilitarmos um dizer verdadeiro sobre ele, seus desejos, suas possibilidades identitárias, suas ambiguidades, que não se encaixam em muitas das normalidades instituídas.

No próximo capítulo, ao analisar os casos pesquisados, me coloco em posição de escuta diante da alteridade das crianças e adolescentes. Com essa postura, talvez seja possível instaurar novas possibilidades de cidadania que não se limitem a vê-los, decifrá-los, traçar-lhe metas e objetivos, formas adequadas de aprendizagem e de convivência social, sem levar em conta sua visibilidade e dizibilidade³¹. Sem restringi-los aos limites de nosso saber e poder, mas levando em conta sua presença enigmática no nosso mundo caótico e ambíguo.

Repetindo o que já afirmei na introdução deste trabalho, uma posição de escuta, aliada a menos certezas sobre que tipo de cidadania seria mais adequada às meninas e meninos, nos ajudaria a desconfiar de todos os regimes de verdade que circulam no cotidiano da escola

³⁰ O *cuidado de si* constitui uma forma de resistência aos padrões de subjetivação, assim como a possibilidade de novas formas de subjetividade. Isso não quer dizer que a relação consigo seja autônoma, como pretendem as concepções críticas de educação, livre do processo discursivo de constituição do(s) sujeito(s) ou viabilizadora de um nível de conscientização passível de desmistificar as ideologias e as instâncias de poder que permeiam esta constituição. Do *cuidado de si* deriva a preocupação com os outros, e a relação com o outro apresenta-se como indispensável para as relações consigo mesmo. Numa perspectiva estética o *cuidado de si* passa pelo *cuidado do outro*, criando, na escola, a possibilidade de se negar a sacralidade das normas e estatutos que a regem, revendo leis e regras de convivência para que não se voltem contra o sujeito, mas a favor dele. [...] Às inúmeras formas de constituição do sujeito, pode ser incorporada a noção de obra de arte, de estética das *práticas de si*, antes anárquicas que normativas. Elas escapam do cunho moralizador que lhes tem sido atribuído pela educação liberal cristã, pois a criação de novos contornos de si mesmo/a não resultam necessariamente na formação de sujeitos dóceis, mas antes daqueles capazes da tarefa da filosofia de *fazer a guerra*. A leitura que faço da metáfora da guerra, impressa por Foucault, passa pelo esforço *bélico* de dotar de beleza a própria existência, e pela formação e desenvolvimento de uma *prática de si* cujo objetivo é constituir-se como artífice da beleza da própria vida. Este cuidado de si implica também numa intensificação das relações sociais de forma estética, através da amizade. [...] O *cuidado de si* coloca a tarefa de cada um se pôr à prova, examinar suas verdades sobre o que se é, o que se faz consigo mesmo e com os outros. Este cuidado estimula a pesquisa contínua sobre os contextos históricos e discursivos que fizeram com que as relações sociais se desenvolvessem de um certo modo, viabilizando a reflexão sobre suas diferentes possibilidades, tanto no trato de si mesmo, como do outro. (ANDRADE, 2003)

³¹ As expressões visibilidade e dizibilidade referem-se ao que Foucault chama de Tecnologias do eu. O ver-se, expressar-se, julgar-se, narrar-se são situações envolvidas nessas tecnologias que modelam a experiência de si de cada sujeito. (v. FOUCAULT, 1998, 1999a, 1999b e 1999c e LARROSA, 1999c)

sobre seus corpos. Buscar-se-á problematizar esses conceitos evidenciados nos casos estudados, no sentido de abrir novas possibilidades de experiência de si para os envolvidos (crianças, pais e mães, professoras e professores, gestoras e gestores).

A perspectiva é situar as meninas e mulheres cidadãs inseridas no contexto do poder disciplinar e do biopoder, (re)significando as possibilidades performativas e de cruzamento de fronteiras em que se inserem seus corpos, sua(s) sexualidade(s), seu(s) gênero(s). Para isso muitas afirmações e perguntas serão necessárias³²:

- O corpo está no centro de toda relação de poder. Mas, por que o da mulher constitui o centro deste centro?
- Por que elas constituem objeto de uma eterna suspeita e se algo de mau lhe acontece, ela está recebendo apenas aquilo que merece?
- Por que o corpo das mulheres não lhes pertence, mas a seus maridos, a seus filhos, ao Senhor, aos empregadores, ao Estado?
- A história da sexualidade continua, em grande parte, a ser um tabu. Por que a história da violência exercida sobre as mulheres é um tabu ainda maior?
- Por que ainda se prefere a análise dos sofrimentos da maternidade à análise do estupro ou do assédio sexual?
- Como as questões de gênero e sexualidade têm atravessado a escola? Que dispositivos de poder disciplinar e de biopoder ela tem utilizado?
- Por que as relações de gênero e sexualidade ainda são tão pouco estudadas na escola? Por que essas relações ainda são tão permeadas pela violência, pelo desrespeito, pelo escárnio e ignorância?

Uma última pergunta que se coloca é: Por que tentar responder a essas perguntas?

Porque, quem sabe, tentando responder a elas, tomando como referencial a mulher, mas sem perder de vista todas as formas de existência humana, assim,

[...] talvez o corpo, por ser esta tela tão frágil onde a sociedade se projeta, possa ser o ponto de partida, hoje, para pensar o humano, para preservar o humano, este humano factível, inusitado, que guarda sempre uma réstia de mistério e, assim, romper com a auto-alienação que faz com que a humanidade viva a sua própria destruição como um prazer estético.

Walter Benjamin

³² As afirmativas e perguntas aqui apresentadas foram inspiradas em Michele Perrot, especialmente no seu livro “As mulheres e os silêncios da história”, publicado em 2005.

Porque, nessa época tão atormentada em que vivemos, em que os equilíbrios e as regulações pacientemente elaboradas ao longo da história parecem ser questionados em toda parte, as desigualdades, os descaminhos possam ainda entrar em jogo e se tentar reinventar tudo: os corpos, os desejos, os gêneros, os sexos, as identidades, a felicidade, a liberdade, o amor.

CAPÍTULO III

PRODUÇÃO DE MENINAS E MULHERES PELA ESCOLA?

“[...] o corpo é a superfície de inscrição dos acontecimentos, lugar de dissociação do eu, volume em perpétua pulverização”
Michel Foucault – Vigiar e Punir

“*O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada*”.
Michel de Certeau – A invenção do Cotidiano

“*Se o gênero consiste nas significações que assume o sexo, o sexo não acumula pois significações sociais como propriedades aditivas, mas é incorporado pelas significaciones sociales que assume; no curso dessa incorporação, o sexo é deslocado e emerge o gênero*”.³³
Judith Butler – Corpos que importam

“*A História das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos.*”
Mary Del Priore- História das Mulheres no Brasil

Maria Inês Petrucci Rosa, na vídeo aula 2 (2005) introdutória do Curso de Gestores, e no texto publicado no livro “Cotidiano Escolar: emergência e invenção” (2007, p.41-51), fala da vida cotidiana como espaço de criação e recriação, de invenção e reinvenção. A professora e escritora, inspirada sobretudo em Michel de Certeau (2008), transfere essa capacidade para o cotidiano da escola, descrevendo-o como espaço de investimentos na imaginação, no

³³ Si el género consiste em las significaciones que assume el sexo, el sexo *no acumula* pues significaciones sociales como propiedades aditivas, sino que más bien *queda reemplazado* por las significaciones sociales que acepta; en el curso de esa asunción, el sexo queda desplazado e emerge el género”. Judith Butler – Cuerpos que importan -

inusitado, na transgressão, nos equilíbrios simbólicos, nos acordos mais ou menos temporários.

Pelas experiências que vivi e vivo, 54 dos meus 60 anos, circulando por esse cotidiano, como aluna ou como professora, e pelos resultados de mais esta pesquisa realizada no interior da escola, estou plenamente convencida de que a escola é palco das artes de fazer e de dizer mencionadas por Maria Inês. Acredito como ela que essas artes são instauradas por homens e mulheres, crianças e adultos comuns, sábios e loucos, que, de inúmeras maneiras, recriam os espaços da escola e as ações cotidianas que neles acontecem.

O depoimento de uma das gestoras do curso ilustra essa engenhosidade do cotidiano:

Aproximei-me do “F”³⁴, consegui conquistar sua confiança. Ele já participa das aulas e expressa seus sentimentos através de uns desenhos que faz na lousa lateral da sala de aula. Observo, pergunto sobre seus desenhos, faço elogios sinceros. Os colegas também se aproximam, param para ouvi-lo e conversar com ele, quando antes só o agrediam e lhe colocavam apelidos. Percebo que todos os meus alunos têm suas diferenças e é isso que faz a **DIFERENÇA**. Gosto dessa minha relação com eles, pois também não sou tão louca, nem tão santa. (Grifo da gestora)

Em minha vida pessoal e profissional deparei exaustivamente tanto com a repetição normalizadora e angustiante desse cotidiano quanto com as novas possibilidades de invenção mencionadas também por Silvio Gallo (2009) na orelha do livro “Que escola é essa?”. Esta pesquisa foi realizada justamente na perspectiva de circunscrever, nesse espaço, as permanências nas relações de gênero e as imanências que vislumbram novas artes de fazer, novas linhas de fuga, novas possibilidades de exercício do cuidado de si neste contexto.

A proposta deste capítulo é, embasada no referencial teórico desenvolvido nos dois primeiros capítulos, quando tratei da construção cultural dos gêneros, dos sexos e das noções de corporeidade impressa em ambos, analisar a forma pela qual as identidades femininas (e também masculinas) transparecem no discurso, no imaginário e nos acontecimentos evidenciados no cotidiano escolar.

Nesta abordagem se entrecruzarão os dados colhidos nos dois campos de pesquisa complementares, conforme já esclarecido na introdução do trabalho, mas que julgo significativo retomar e detalhar um pouco mais. A primeira parte da coleta de dados se deu

³⁴ Os nomes usados são sempre fictícios, escolhidos pelos gestores para preservar a identidade das pessoas envolvidas. Alguns preferiram usar as iniciais dos nomes.

quando atuei como professora presencial no módulo “Cotidiano da Escola”, no “Curso de Especialização em Gestão Educacional”, oferecido pela Universidade Estadual de Campinas. O curso foi dirigido, em 2006, aos diretores e diretoras, vice-diretores e vice-diretoras e coordenadores e coordenadoras de ensino nas escolas públicas de São Paulo, sob solicitação da Secretaria de Educação do Estado³⁵.

A ementa da disciplina teve como eixo norteador a cidadania, entendida como uma construção cultural, produzida em qualquer contexto que envolva relações sociais e como tal, imersa nos espaços, tempos, rotinas e conflitos escolares.

A preocupação do grupo de trabalho, coordenação, professoras e professores, monitores e monitoras foi a de propiciar reflexões sobre as emergências desse cotidiano: seus sons, suas imagens, suas linguagens, entrecruzando seus significados, suas simbologias mais ou menos explícitas, particularmente no que se aproximasse das questões relativas à saúde, à sexualidade, às relações de gênero e à violência na escola.

A nós, professoras e professores do módulo, caberia fazer acontecer essa reflexão conjunta, integrando, no ambiente presencial, as discussões oriundas dos fóruns virtuais e as ferramentas de sustentação teórica, veiculadas através da bibliografia disponibilizada aos alunos. Essas discussões versavam sobre filmes³⁶ sugeridos pela equipe responsável pela disciplina e assistidos pelos gestores e gestoras; resultados de uma pesquisa realizada nas escolas sobre as músicas mais ouvidas pelos adolescentes; análise de algumas imagens disponibilizadas no ambiente virtual, que retratavam historicamente o cotidiano escolar.

Como fazer acontecer esse debate, sem resvalar para o receituário, o escolarismo, a padronização, a essencialização da cidadania como uma fórmula encerrada em si mesma e em hipotéticos direitos e deveres tradicionalmente legitimados?

Sentiu-se a necessidade de problematizar essas questões, inserindo nos questionamentos, as “acontecências”³⁷ da escola, mencionadas desde a primeira turma pelos

³⁵ Muitos dos esclarecimentos aqui apresentados estão descritos em um dos capítulos (ANDRADE, 2007) publicados no livro que se originou do Curso de Gestores: - **Cotidiano escolar**: emergência e invenção-organizado por Ana Maria Faccioli de Camargo e Márcio Mariguela, com o registro histórico dos professores do módulo “O cotidiano da escola” sobre as experiências vividas no mesmo.

³⁶ Relação de filmes sugeridos, após muitas discussões: A excêntrica família de Antônia; A Língua das mariposas; Bicho-de-sete-cabeças; Billy Elliot; Meninos não choram; Minha vida em cor-de-rosa; Nenhum a menos; O Sorriso de Mona Lisa.

³⁷ Termo mencionado por Ana Maria Faccioli de Camargo, coordenadora do Curso de Gestores, na apresentação do livro “Cotidiano escolar: emergência e invenção” (2007).

próprios gestores e analisadas na perspectiva de conceitos inferidos de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Félix Guattari, entre outros.

A perspectiva adotada no curso foi a de se usar intensamente o ofício da pergunta de que nos fala Carlos Rodrigues Brandão (2000, p. 449-451), lembrando, com Marilena Chauí, como a filosofia, e, por extensão, a educação surgem com a pergunta e da pergunta. E elas se multiplicaram. Oriundas dos fóruns de debate e provocadas pelas leituras, filmes, músicas e imagens, produziram um manancial caudaloso, canalizado para as discussões presenciais. Seu eixo principal era a cidadania, que saiu dos armários, das gavetas, dos documentos educacionais, dos projetos pedagógicos, dos planos de curso, e ganhou as salas de aula, os corredores, os pátios, os gabinetes, os espaços de recreio, os banheiros, e o próprio entorno da escola, iluminados pelas narrativas dos gestores e gestoras.

Elas circulavam pelos meandros dos temas e problemas em estudo, norteadas pela questão cidadã. Apresento abaixo um resumo das inúmeras perguntas que nortearam o módulo, destacando em negrito as que ofereceram subsídios para análise das categorias em estudo nesta investigação:

- Como se compõe o cotidiano da escola? Que relações aí se estabelecem? E que emergências? Que táticas de resistência são aí geradas? **Quais os significados dos discursos e das resistências que aí se originam?** Que “regras de validação” aí funcionam?
- O que é cidadania? Sua escola educa para a cidadania? Qual cidadania? Quem a garante? Para quem? Quem define o que é melhor para o cidadão? Quem fabrica o cidadão? **Que “tecnologias do eu”, aí exercidas, produzem o sujeito cidadão?**
- Como as noções de cultura, identidade e diferença atravessam a noção de cidadania que circula no cotidiano escolar? **Quem determina o que é (a)norma(l), estranho, possível ou aceitável na escola?** A escola institui esses mecanismos ou reproduz os exercidos pela sociedade mais ampla?
- Sua escola/você se inserem no “espaço geométrico da norma?” **Como nela se delimitam os critérios de normalidade de gênero e sexualidade?** Quem molda, institui, disciplina, controla, vigia, educa, resiste?
- **Que “regimes de verdade” se evidenciam na determinação da identidade e da diferença instituídas no cotidiano escolar?** Em que contexto simbólico e discursivo elas se inserem? **Como se instituem as identidades de gênero e sexuais neste contexto?**

- Que astúcias, que táticas de fazer se instalam nesse cotidiano capazes de (re)inventá-lo com as mil maneiras de **caça não autorizada**, mencionadas por Certeau. (2008, p. 38)

Os debates nas aulas presenciais tiveram como eixo norteador as questões relativas à produção da cidadania. A primeira dessas questões, que desencadeou todas as outras, foi: Como nasce um cidadão, uma cidadã? A legislação pertinente garante a condição cidadã? A educação para a cidadania instaura suas possibilidades?³⁸

O texto de Moacyr Scliar (2003, p. 585-588) “O nascimento de um cidadão”, inspirou-me no sentido de provocar o grupo a (re)pensar os conceitos de cidadania já tradicionalmente legitimados. Ele relata, poeticamente, o desfecho das atribulações de um sujeito que, tendo perdido o emprego e sendo incapaz de encarar as dificuldades da condição de desempregado em uma família já carregada de problemas, abandona a casa e se torna um morto-vivo. Sem passado e sem futuro, perambulando pelas ruas, bebendo e comendo o que lhe oferecem, esquecido do próprio nome, entre todas as outras lembranças que foi deixando para trás. Esse esquecimento mexe com ele mais do que o restante da memória perdida: primeiro a face devastada da mulher que um dia julgara bela; depois o rosto do filho maior, sempre a reclamar e a pedir coisas; do menor, meio chorão, mas que não pedia nada, porque ainda não falava; o endereço, o trabalho, a idade; enfim o próprio nome. Isso foi mais difícil e, incomodado com a perda da identidade, inventa um nome - José da Silva - quando interpelado por um padre, em um abrigo que procura, depois de muito tempo, para tomar um banho. O banho lava não apenas seu corpo, mas a própria alma; sai de lá renovado: limpo; roupa nova (a sua fora jogada fora por feder demais); cabelo cortado e barba feita; encanta-se com o que vê no espelho; mas ainda não tem um nome. A narrativa de Scliar assim prossegue e se encerra:

Ele saiu e sentia-se outro. Sentia-se como que – embriagado? – sim, como que embriagado. Mas embriagado pelo céu, pela luz do sol, pelas árvores, pela multidão que enchia as ruas. Tão arrebatado estava que, ao atravessar a avenida, não viu o ônibus. O choque, tremendo, jogou-o à distância. Ali ficou, imóvel, caído sobre o asfalto, as pessoas rodeando-o. Curiosamente, não tinha dor; ao contrário, sentia-se leve, quase que como flutuando. Deve ser o banho, pensou. Alguém se inclinou sobre ele, um policial. Que lhe perguntou: - Como é que está, cidadão? Dá para aguentar, cidadão? Isso ele

³⁸ Algumas abordagens sobre esta reelaboração do conceito de cidadania com os gestores e gestoras estão publicadas no livro que se originou do Curso de Gestores: Cotidiano escolar: emergência e invenção. (2007, p. 91-106)

não sabia. Nem tinha importância. Agora sabia quem era. Era um cidadão. Não tinha nome, mas tinha um título: cidadão. Ser cidadão era, para ele, o começo de tudo. Ou o fim de tudo. Seus olhos se fecharam. Mas seu rosto se abriu num sorriso. O último sorriso do desconhecido, o primeiro sorriso do cidadão.

A provocação estimula o grupo a inferir que os processos discursivos tornam algumas palavras, de tão repetidas, banalizadas. É o caso da cidadania e também da identidade, tão próximas e tão desgastadas. Verifica-se que atravessam uma crise de identidade. As velhas certezas sobre o que seja ser cidadão ou educar para a cidadania entraram em colapso, assim como o campo das identidades culturais estáveis é abalado por lutas e contestações. Questionam-se as velhas posições a respeito das identidades raciais, de gênero, sexo ou idade, entre outras. As noções sobre diferença entram nesse campo da discussão.

Identidade e, portanto, também diferença, deixam de ser consideradas como fato ou dado, intrínsecos à natureza de um indivíduo ou grupo social. Não se inserem em qualquer tentativa de reduzi-las a algo fixo, estável, único, definitivo, homogêneo, essencial. Essas categorias só podem ser abordadas como construção, efeito, processo de produção, ato performativo³⁹. O que caracteriza os atos de linguagem é a sua citacionalidade, isto é, a possibilidade de que eles sejam citados ou repetidos, independentemente da presença de quem originalmente os emitiu ou recebeu. As identidades de gênero, sexuais, raciais, são produzidas por meio de repetidos enunciados performativos.

Esse relato de uma gestora sobre um outro José da Silva, entre tantos perdidos no cotidiano da escola, ilustra as questões em debate:

A professora da série anterior já avisara à futura mestra: “o Zé” é fogo, tem que ser firme com ele. O pior é que ele não quer aprender. Assim está definido o destino de mais um aluno! Começamos pela primeira série, onde o “Zé” entra pela primeira vez. Falante, preguiçoso, violento, agressivo. Assim define sua primeira professora, depois de uma semana de aula. A diretora é solicitada a intervir, resolver o problema ou encontrar um ‘remédio’ para o “Zé”, pois com ele não é possível ensinar às outras crianças. Ela não se conforma com as fronteiras identitárias estabelecidas para o garoto e pesquisa no bairro. Todos têm o que falar do “Zé”. De como aos dois anos perambulava pela rua pedindo doce; aos quatro vagava até de madrugada, quando não dormia na rua; praticava pequenos furtos e de como os adolescentes mais velhos o usavam para coisas e coisas... É, fala-se muito do “Zé”. Pai, agricultor, madeireiro, caminhoneiro ou qualquer serviço que aparecesse.. A mãe, dona de casa, empregada doméstica e

³⁹ Ver mais sobre o assunto em SILVA, T. T. (2000a e 2000b).

serviços extras que não podem ser comentados. Dizem as “más línguas” que nenhum filho é do mesmo pai. Olha a “língua do povo” definindo a história do “Zé”. A família tem a Jô (14 anos), a Bé (12 anos), a Tuca (10 anos) e o Zé (7 anos). Todos têm em comum detestar a escola e só estudar à base de ameaças dos pais, da diretora, do Conselho Tutelar, dos vizinhos. As crianças, muitas vezes, apareciam marcadas pela violência de casa. Quando os pais eram interpelados, o resultado era mais uma surra descomunal. Mas, esse é o “Zé” da escola, o que não quer aprender.

Aquilo que é produzido histórica e culturalmente não reflete apenas o modo como nos vemos e vemos os outros, mas como nós nos comportamos cotidianamente com relação a nós mesmos e aos outros. A fala da gestora confirma a forma como as identidades adquirem sentido por meio da linguagem, e como as proposições linguísticas não apenas descrevem uma realidade, mas instituem, ou seja, performatizam essa situação.

A legitimação das identidades sexuais e de gênero, inseridas em atos performativos e relações de poder, foi a constante presença nos casos citados e nas polêmicas levantadas no curso de gestores. A essencialização do feminino e do masculino como fixos e imutáveis perpassou, continuamente, as discussões. Evidenciou-se que as identidades são formuladas e mantidas através de uma marcação simbólica que se dá via sistemas representacionais que invocam argumentos ligados à natureza, à raça, à etnia, à condição sócio-econômica e são expressos por meio da linguagem ou de signos, objetos de uso, utilização dos espaços, expectativas de comportamento, normalização de condutas.

Guacira Lopes Louro (1999, p.57-60) instiga essa temática quando diz, ironicamente: “Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui”. Ela mostra como a escola divide os que entram nela, através de múltiplos mecanismos de classificação e hierarquização, separando, por exemplo, meninas de meninos, para citar apenas uma das formas de ordenamento. A escola diz com total segurança quem são e como se comportam meninos e meninas, e com isso vai naturalizando, instituindo e legitimando as diferenças.

A principal fonte dos relatos apresentados neste capítulo foram coletados a partir de: 1. Resultados das atividades desenvolvidas pelos gestores e gestoras com os alunos e alunas sobre as músicas preferidas; 2. Comentários elaborados por eles sobre os filmes assistidos; 3. Textos apresentados no trabalho final da disciplina “ O cotidiano da escola”. Esses consistiam no relato de um caso acontecido em sua escola que envolvesse a problemática em estudo. Dos

500 casos analisados, foram destacados 84 que passaram a fazer parte desta análise, não de forma linear, sequencial e dogmática, mas, problematizadora das realidades abordadas, entrecruzando experiências e narrativas dos adultos e das crianças envolvidas.

Os demais relatos originaram-se da investigação realizada como parte do projeto de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPE), do UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá -, vinculado à linha de pesquisa “Cultura, Gestão e Desenvolvimento Humano”, dentro do sub-tema “Fronteiras, territórios, diferenças e linguagens: identidades plurais na pós-modernidade”. A perspectiva da pesquisa era indagar: quem fala pelas crianças em termos de cidadania, gênero e sexualidade? Como têm sido produzidas suas subjetividades neste campo? O objetivo era investigar as práticas culturais que têm instituído as identidades e as possibilidades de questionamento do já consagrado neste campo.

O foco da investigação foram crianças de 10 a 14 anos, com a preocupação de analisar os processos de subjetivação que instituem esses meninas e meninos como cidadãs e cidadãos de um gênero e de uma sexualidade específicos. A proposta era tomar como foco as próprias crianças, desconstruindo as muitas certezas que já existem sobre elas. Partiu-se do pressuposto de que as crianças se imbuem dos princípios civilizatórios envolvidos nas noções de cidadania, gênero e sexualidade, a partir da própria escola, por ser lá, em grande parte, que elas entram em contato com as normas que regem as práticas sociais. Nesse sentido, a proposta foi investigar como os processos normativos configuram as relações, estigmatizando regras e posturas identitárias sexuais e de gênero.

A intenção foi buscar alguns dos indícios menos percebidos nos discursos das crianças e as vozes que neles se cruzam: lendo o que elas escreveram, ouvindo o que elas disseram, prestando atenção aos seus silêncios. No cotidiano escolar tão profícuo em possibilidades de (re)criação e (re)invenção, é lamentável que tantos textos das crianças se percam e suas falas ecoem no vazio, É lamentável também que não se preste atenção aos seus silêncios. Temos tantas certezas sobre as crianças e os adolescentes que não paramos para pensar sobre as artes de dizer e calar dessas crianças no cotidiano escolar.

Ao longo deste capítulo a intenção é entrecruzar o que foi observado no Curso de Gestores e na EMALG e as abordagens feitas pelos autores utilizados como referencial teórico do estudo, na perspectiva de analisar quem institui essas crianças e adolescentes enquanto

cidadãos. Entrecruzando o modo como as crianças se vêem e falam de si com as representações que os gestores fazem da infância e da adolescência, inferir sobre quem fala por elas ou através delas quando a questão é perceber-se enquanto sujeitos de um gênero.

A produção da noção de se pertencer a um grupo⁴⁰, fundamental na perspectiva de cidadania, é também atravessada por aportes relativos à classe social, à raça, à faixa etária e à naturalidade. E estes, muitas vezes estarão implícitos na abordagem, que, aqui, contudo, dará ênfase à perspectiva de gênero, eixo temático da pesquisa.

Ao longo do trabalho foram evidenciadas as tradicionais posições de gênero e identidades sexuais que circulam na escola. As noções sobre diferença foram levantadas e avaliadas sob novo enfoque. Ficou nítido o quanto as crianças e adolescentes pesquisados apresentam representações e posturas essencializadas sobre gênero e sexualidade. As atitudes e comportamentos, os estereótipos e exclusões são visivelmente marcados pelos discursos dos pais, da sociedade, da escola e da mídia em geral.

Segundo estas crianças, já estão naturalmente determinados os direitos e deveres de meninos e meninas, seus comportamentos e desejos. Não lhes ocorre questionar porque isso foi assim instituído e por quem. Elas vão sendo subjetivadas dentro dos parâmetros definidos socialmente e reproduzidos pela família e pela escola.

Procurou-se levar em conta que a investigação está imersa em uma pluralidade de vozes e contextos que nem sempre carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher. De acordo com a concepção foucaultiana de regime de verdade, dizer a própria palavra nem sempre significa ser autor, mas fazer ecoar poderosos discursos produzidos numa rede de interesses e forças que configuram as identidades.

Assim, o processo investigativo buscou entrecruzar os instrumentos de análise em que as crianças, adolescentes e gestores foram estimulados a se inserirem em um processo de dizibilidade e de visibilidade. Esse processo, no dizer de Rosa Maria Bueno Fisher constitui (2002, p. 59) “o convite ao trabalho de pensar sua própria história para liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e para permitir-lhe pensar diferentemente”. Não é demais insistir que não se pretendia, ao cruzar essas fontes, alcançar estatutos corretos de cidadania, gênero e sexualidade, e sim, olhar as coisas através das palavras e das histórias, e,

⁴⁰ Na vídeo aula 1 (2005), introdutória do Curso de Gestores, depois publicada no livro originário do curso (2007, p. 31), o professor Silvio Gallo fala com propriedade desse sentimento de pertença e aponta como a escola constitui um espaço de cidadania, mas também de exclusão.

tentando penetrar nas linguagens e garimpar os significados, percorrer as tramas de conexão entre conhecimento e poder, ou, no dizer de Foucault, a genealogia da instituição da infância como cidadã de certo tipo e não de outro.

Desde a última década do século XX as escolas vêm incorporando o debate sobre os direitos de cidadania estendidos aos diferentes segmentos sociais. Assistimos à ampla visibilidade dos processos individuais e, especialmente coletivos, de diferenciação. Os conflitos passam a abranger áreas e temáticas diversas que vão da exclusão de classe social àquelas que dizem respeito à etnia, raça, à geração, ao sexo e ao gênero, passando também pelo acesso à informação.

No caso brasileiro, observamos como essa dinâmica constitui-se desde que o conceito de cidadania abarcou diferentes categorias, identificadas por classe social, sexo, raça, idade e orientação sexual, entre outros.

Em uma sociedade marcada pela pluralidade, a cidadania tem perpassado cada vez mais por valores consagrados, na falsa ilusão de que um conceito já delimitado possa atender às necessidades de todos sem exigir uma adequação mais profunda a cada contexto. Impossível considerar a discussão sobre cidadania como algo encerrado pelo simples fato dos documentos escolares afirmarem educar para a cidadania. É preciso discutir continuamente esse conceito para que ele não se perca na escola simplesmente por se ignorar que

[...] a cidadania é um processo narrativo, um elemento discursivo e não um dado, um conteúdo pronto e acabado [...] ela não é uma entidade abstrata, pronta e acabada, que encerra direito e deveres absolutos [...] a hipótese de um discurso sobre cidadania acaba por tornar-se uma verdade sobre cidadania. (ANDRADE, 2003, p.3).

Fazendo um percurso histórico, percebe-se como foi ocorrendo o processo de simplificação do conceito de cidadania através do reducionismo do conceito de criança e do modelo de criança que passou a ser definido como único. O processo foi o mesmo com o conceito de mulher (e de homem), que foi reduzido a um modelo único e irredutível, assim como seus direitos cidadãos. Parece-me evidente a necessidade de crítica à forma como a infância tem sido retratada através de estereótipos fechados que impedem a percepção das diferenças e as mudanças no tratamento das suas necessidades específicas.

Até o século XIX a criança era vista como objeto de estudo, tendo o adulto investigando, organizando e decidindo por ela. O espaço familiar e a escola se transformaram em ambientes de formação dos filhos por meio da educação de seus corpos. No início do século XX, Freud publicou a obra que colocava com clareza a existência da sexualidade na criança. Ao longo de nossa história a criança não tem tido voz ativa; seus problemas e suas vontades têm sido abafados e esquecidos e o atendimento a ela oferecido tem sido precário e descontínuo.

Ainda hoje, o fato da criança não poder explicar claramente seus desejos e suas apreensões a tem colocado em uma posição de desvantagem. Em princípio, nós adultos pensamos que as crianças não sabem o que é melhor para elas, e, portanto, não têm formação suficiente para tomar decisões que façam sentido. Pensamentos como estes levaram as crianças a estarem mais vulneráveis aos abusos e a ficarem sem condições para contribuir para a própria proteção e, portanto, para a auto-incorporação da condição de cidadania. Se toda pessoa tem o direito a expressar sua opinião, quando se tomam decisões que afetam a sua vida, por que excluir as crianças?

Mais completo e esclarecedor é o artigo 17º do Estatuto da Criança e do Adolescente: “O direito ao respeito consiste na inviolabilidade física, psíquica e moral da criança e adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideais e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (BRASIL, 1999, p.30).

Estudiosos, pesquisadores, psicólogos, pedagogos, advogados e juízes formaram um movimento social que luta em defesa dos direitos das crianças e jovens para que posições tradicionalmente engessadas em relação a elas sejam desconstruídas e questionadas. Neste trabalho pretende-se “(...) não considerar nada daquilo que julgamos saber sobre a criança como pronto e definitivo, mantendo uma postura de inquietude a respeito da alteridade que a infância representa.” (ANDRADE, 2003, p.61).

A escola constitui espaço de transmissão de comportamentos normatizados socialmente, mas também pode ser espaço de questionamento desses comportamentos. Artes de dizer e artes de fazer entram neste circuito. As disciplinas curriculares são instrumentos que configuram as formas de pensar e de compreender o mundo, e, mais recentemente, elas têm sido transversalizadas por temas como Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual. Em muitos contextos escolares, conhecer a sexualidade tem significado apenas aprender a estrutura dos

genitais e os sistemas de reprodução humana, cabendo, portanto, unicamente aos professores de ciências biológicas. As abordagens neste campo se limitam à materialidade dos corpos, desconhecendo suas implicações culturais. Muitos relatos dos gestores e gestoras confirmaram a permanência de visões essencializadas da corporeidade, desvinculadas de seus significados individuais, como nos casos abaixo:

Os alunos me contaram que até procuravam entender o lado do André, que ele era “bicha” todo mundo já entendia, mas que não precisava exagerar. O problema é que, além de aguentar as suas “mariquices” ainda tinham que suportar a sua voz fina, o que era irritante, mas que a professora já tinha indicado para ele uma fonoaudióloga. O pai dele disse que vai pagar pra ele, mas que se ele continuar com essa vozinha, ele vai apanhar em casa.

Lucas é um menino que gosta de outros meninos e isso tem gerado diariamente na escola humilhações, provocações, ameaças e isolamentos. Ele já ameaçou até parar de estudar, mas foi contido por uma professora que o aconselhou a procurar um psicólogo para consertar esse seu comportamento sexual.

Na pesquisa realizada tanto com os educadores quanto com as crianças, puderam ser observadas as angústias e inseguranças e a necessidade de espaço para processar as turbulências e as diversidades que estão implícitas no cotidiano. Puderam ser percebidas também as artes de dizer e de fazer do educador e da educadora que permitem a resignificação das produções culturais e possibilitam às crianças espaços de experimentação e investigação de suas hipóteses sobre a vida, o mundo e sobre si mesmos. As táticas de resistência das crianças (e dos adultos) abrem novos espaços discursivos para muitas curiosidades abafadas e perguntas silenciadas ou mal respondidas. Relata uma gestora:

Na escola S. F. alunos de ambos os sexos, de 5ª. e 6ª séries praticam uma brincadeira chamada “Me beije”. Nesta brincadeira os líderes escrevem em uma folha a frase “me beije” e colam nas costas de alguém que queiram “sacanear”, como dizem. Se este se recusa a ser beijado, outro colega segura para que seja realizada a tarefa. Aquele menino que mais beijar é o “garanhão”, portanto o desejado pelas meninas. Ele toma conta da quadra, é temido e respeitado. Em caso de negativa por parte dos meninos, estes são chamados de “viado” e, ao contrário, no caso das meninas que facilitam, elas são chamadas de “galinhas” e denunciadas em toda a escola.

Os jogos sexuais, impedidos pelos adultos e de grande importância para as crianças, passam a ter maior visibilidade nas perguntas, na percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares. Muitos deles, como evidenciado nos relatos dos gestores e gestoras são

impregnados de violência neste campo. Nos espaços de singularidade ainda existentes em meio às agressões, normatizações e proibições, as crianças têm suas próprias representações a respeito da sexualidade. Os/as educadores/as ora reforçam os espaços de violência, silenciando a respeito deles, ora os contestam e problematizam. Colaboram para manter e separar comportamentos próprios para homens e mulheres, unindo o binarismo sexo/gênero, ou para criar situações que levem ao questionamento dessa diferença e de padrões socialmente estabelecidos. Esses evidenciam que, embora do ponto de vista biológico existam dois sexos, isso não implica que eles sejam definitivos e seus comportamentos pré-determinados. Ou ainda que existam apenas dois gêneros, mas inúmeras maneiras de ser homem ou mulher.

A história da nossa educação não contemplou a multiplicidade. Foi imposto que a razão deveria dominar a sensibilidade; o espírito dominar o corpo... Explicitar as dicotomias e os modos de manipulação é uma ousadia do educador na busca do devir, da compreensão de nós mesmos e da criança e na reorganização permanente do processo educativo com vistas à constituição das singularidades. (CAMARGO, 1999, p.91)

Um ambiente de confiança gera espaços de criatividade e constitui um terreno fértil para a elaboração de novos conhecimentos. Falar de sexualidade na escola, na maioria das vezes é proibido. O que se admite é um ensino mecânico sobre o organismo e não a sexualidade como construção cultural. Vulgaridade, clandestinidade, silêncio são constantes quando se quer descrever o que acontece em torno dessa temática. Este ainda é o território em que se encontra a Educação Sexual nas escolas. São muitos os mitos que a envolvem. Falar sobre eles é uma forma de quebrar esse tabu e deixar que as próprias crianças o (re)elaborem. É uma forma de ver a infância

como o outro que escapa de qualquer pretensão de uniformidade ou de generalizações. É fugir de arrogâncias de pretender decifrá-la, traçar-lhe metas, definir-lhe prioridades existenciais. Considerá-la como outro é vê-la sempre como alguém que escapa a toda forma de explicação, não se fecha em limites epistemológicos, é sempre heterogêneo em sua presença enigmática (ANDRADE, 2003, p.60)

Evitar as generalizações seria o estímulo a se enxergar a infância e suas possibilidades no campo do gênero, da sexualidade e da cidadania de maneira mais aberta e criativa. Conceber que cada indivíduo possui particularidades, necessidades e emergências. Isto evitaria

a crença em uma representação dominante e universalizante de infância, de menino e de menina que tenta modelar, de forma regular e continuada o modo como devemos conceber os sujeitos da mais tenra idade, bem como aquilo que com eles devemos praticar.

Seria preferível que se oferecesse menos certezas às crianças e se provocasse uma maior problematização das práticas de como lidar com elas, num processo que seria de negociação, contestação e transformação. Repensar conceitos, quebrar regras e fórmulas, e pensar a criança conforme sugere Fanny Abramovich: “como pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade.” (1983, p.5). Fanny é organizadora do livro “O mito da Infância Feliz”, que reúne artigos de diversos autores (professores, jornalistas, literatos, educadores, advogados, dramaturgos, psiquiatras, produtores de TV) sobre suas infâncias. Todos eles desmistificam as nossas certezas sobre a criança e a falsa imagem das delícias da infância, daí a escolha por fazer referências a ele neste trabalho. Ao ler os relatos dos gestores e os depoimentos das crianças sobre si próprias, muitos trechos do livro me vieram à lembrança e pude rememorar passagens da minha própria infância não muito diferentes. Faço eco às palavras de Antônio Carlos Cesarino no prefácio do livro (p. 11):

A gente se lembra de que quando era menino sabia muito mais do que “eles” pensavam. [...]A gente tinha que viver às escondidas as primeiras pulsões sexuais, ficar assustado com as ameaças que elas representavam, porque aprendia sem que eles falassem (como a gente os adivinhava!) que elas eram feias e pecaminosas.

Fanny, no artigo de sua autoria que compõe o livro, intitulado “Como é injusto ser de menor”, faz uma crítica irônica e bem-humorada aos artigos do “Código de Menores” vigente no Brasil na época. Ela contrapõe aos artigos publicados algumas ideias sobre o que as crianças gostariam de **dizer sobre** e **fazer com** todas aquelas normas, vigentes nas famílias e nas escolas, que elas não entendem e que são incoerentes com as atitudes dos adultos. Entre os direitos que Fanny acredita que deveriam constar no Código, estão:

O direito de morrer de vergonha quando contam pra todo mundo uma besteira que a gente fez sozinho[...]de ficar vermelho sem que um engraçadinho resolva chamar a atenção de todos pela nossa sem-gracice...de não querer ser ridicularizado em público ou em particular[...]de não ser chamado por um apelido cretino[...] (p. 84) de poder falar palavrões como

todo o mundo, sem que seja “falta de consideração ou de respeito” só aqueles que a gente diz[...] de poder ouvir as conversas dos adultos nas festas, nas reuniões, já que eles podem meter o bedelho nas nossas[...]da gente poder apresentar queixas contra os adultos, como eles fazem com a gente[...] (p. 91) de sacarem que só se quer justiça igual. [p.92]

As propostas da autora coincidem com o desabafo de muitas crianças recuperado pelos gestores e gestoras que estavam atentos às vozes das crianças e a suas artes de dizer:

Parecia ser o fim! Quantas pessoas se encontraram na mesma situação que eu? Afinal, não é fácil ser mãe aos 16 anos... Quantas coisas passaram pela minha cabeça...[suicídio, aborto...] Quantos comentários maldosos ouvi... Agora você perdeu sua liberdade, é uma responsabilidade para o resto da vida e com ela você vai pagar tudo o que fez para os seus pais... Quantos filhos da puta me julgaram: viu quem está grávida, não era pra menos, vivia abrindo a perna para qualquer um... Mas tenho hoje a felicidade que muitos desejam ter... Uma pessoinha que às vezes me deixa zangada... e que acaba com a minha raiva com um simples sorriso! Aos que ficaram ao meu lado, sem me julgar, [Ana's, Fabich, Dani, titio, mamãe e maninho], obrigada... Amo muito vocês. Vou vencer tudo isso...

A ideia de cidadania, assim como a de identidade, está sempre em processo de construção e de mudança. Os papéis sociais, os direitos e os deveres estão sujeitos a desconstruções e reconstruções contínuas. As certezas relativas à infância e à adolescência das meninas (e também dos meninos) são revistas também nas artes de dizer e fazer de uma autora como Ana Maria Machado que se declara “exatamente uma mulher na encruzilhada, neste momento em que qualquer caminho consciente é novo, inventado na hora. [...] Como mulher, não gostaria de ter nascido em outra época. Esta é a que faz balancê com a cabeça da gente.” (1983, p. 47) A autora, cujo artigo é também parte do livro organizado por Fanny Abramovich “O mito da infância feliz”, abre espaço para esse balancê na condição das mulheres quando diz:

Pra que serve uma menininha? Pra que é que eu presto? Não há respostas sabidas. Para o que serve todo ser humano? Pra cumprir os desígnios de Deus, dirão os religiosos, ou prosseguir o ciclo da natureza, dirão os sensatos. Um filósofo e romancista como Camus talvez dissesse que para cumprir o absurdo da existência, como Sísifo em sua maldição mítica: rolar com esforço uma pesada pedra e recomeçar a empurrá-la, pelos séculos dos séculos. E, apesar disso, não se suicidar. E se a essa consciência lúcida puder se somar mais um vestígio de história de fadas, talvez a mulher pedisse às fadas no nascimento de sua menina o que já pediu no nascimento dos meninos: Que ela tenha saúde e seja muito amada, tão amada, mas tão amada

mesmo, que dê para se *sentir* amada. E que isso lhe dê força e coragem para enfrentar a barra da infância, que é pesada, dura e requer coragem. Para que possa ter consciência e lembrança dos momentos em que for feliz. (MACHADO, 1983, p. 54)

As identidades infantis não estão simplesmente aí, como milagre da natureza. A infância não é naturalmente feliz. As infâncias são cultural e socialmente produzidas e como tal devem ser mais do que celebradas, questionadas e problematizadas. É nos pequenos atos cotidianos, nas repetições discursivas, nas imprecizações e proibições do dia a dia que as verdades sobre a infância vão se produzindo e, paralelamente a elas, os sujeitos infantis. O poder disciplinar é insidioso, persistente e age microfisicamente sobre os corpos e as mentes, sem distinção de idades, tornando-os dóceis. A construção das identidades e como tal, dos sentidos e dos significados relacionados às masculinidades e feminilidades, vão assim se construindo desde a mais tenra idade.

Para Foucault não se deve conceber a sexualidade

como uma espécie de dado da natureza que o poder tenta pôr em cheque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder. (1988, p. 100).

Nas “instituições de sequestro”, no caso, as escolas, as estratégias de saber e de poder se exercem através do discurso das ciências e pelas técnicas de vigilância e punição, assujeitando os corpos, endireitando os comportamentos, excluindo os que fogem da norma. Agindo sobre os indivíduos, fixando o escolar dentro da normalidade, o poder disciplinador garante a eficácia e é complementado pelo biopoder que age sobre as populações com vistas à sua qualidade de sobrevivência. Um exemplo dessa complementaridade de poderes sobressai nas acontecimentos da escola. No âmbito institucional das regras jurídicas, das leis, do governo das pessoas, é proibido excluir quem quer que seja. Judicialmente, as escolas públicas não podem expulsar estudantes. No entanto, a pressão cultural sobre qualquer tipo de manifestação de comportamento distinto dos padrões de gênero pré-estabelecidos para cada sexo, ou do

padrão cultural que muitas vezes restringe à heterossexualidade o exercício da sexualidade, tem conduzido a inúmeras práticas abusivas.

Vários casos mencionados pelos gestores como exemplos de anormalidade de gênero, a maioria no âmbito da homossexualidade⁴¹, indicavam a expulsão da escola (amenizada pelo nome de transferência) como a única solução para o, assim citado, problema. Essa expulsão era indicada ora pelos próprios alunos, ora pelos pais, ora pelos professores. A violência com relação à orientação sexual dos alunos e alunas perpassa os casos relatados, continuamente. Como os critérios de normalidade comandam as ações que controlam a vida estudantil? Este trecho do relato de uma gestora/professora é ilustrativo:

“F” é um dos dez filhos de um casal que vive uma vida difícil: [...] um dos irmãos mais velhos há uns anos atrás invadiu uma chácara e amarrou um casal idoso, estuprou a velha e cegou o velhinho. Hoje ele está detido em uma cadeia próxima a sua cidade, aguardando o julgamento. Um irmão mais novo, mas de idade escolar, estuda na mesma escola que “F” e tem um jeito que pela maioria do grupo não é o normal. Demonstra ser bem efeminado o “L”. Na sala de aula em que estuda o “F”, tem um aluno, o “A”, com as mesmas características do irmão mais novo do “F”, o “L”. Após vários meses de aula, “A” começou a faltar ou pedir para ir embora mais cedo, até que não suportou mais e começou a chorar na sala de aula. Levei-o até a direção para conversar, mas, com medo, ele não disse nada. Voltei à sala de aula e conversei com os alunos, eles disseram que o “F” estava ameaçando-o para que ele saísse da escola ou passasse para o período noturno, pois naquela sala ele não queria nenhum “bichinha”.

O discurso normativo e a instauração dos critérios de normalidade circulam horizontal e microfisicamente nos espaços escolares. A homossexualidade é criminalizada pelos próprios educadores e educadoras, o que reforça a discriminação dos alunos e alunas. Muitos acreditam haver algum problema nas famílias que justifique uma orientação sexual que não seja a heterossexual.

Uma pesquisa realizada pela Unesco em 2004 (REIS, 2009, p. 48), denominada Juventude e Sexualidade, entrevistou alunos e alunas de escolas do Ensino Fundamental e Médio de 13 capitais brasileiras e do Distrito Federal sobre as pessoas que eles não gostariam de ter como colegas de classe: ¼ dos estudantes disse que não gostaria de ter um colega homossexual. Outro foco da pesquisa foram os professoras e professores, e destes, 59,7% afirmaram ser inadmissível uma pessoa ter experiências homossexuais.

⁴¹ Dos 84 casos mencionados, 48 referiam-se a questões ligadas à homossexualidade.

Os relatos dos gestores coincidem com esses resultados:

“Veadinho”, “bicha”, “fresco”, estes, entre outros apelidos, são algumas das tormentas vivenciadas na escola pelo jovem que vamos chamar de Rogério, de 17 anos. Estudante do Ensino Fundamental, ele diz que já sofreu pressões, inclusive para largar os estudos, mas afirma que não vai desistir. [...] Não tão persistente foi seu companheiro, de 19 anos. O jovem, que pediu para ser identificado como Willy, afirma que um dos motivos que o fizeram mudar de escola foi o chamado *bullying*. “Eles (os colegas de classe) me caçoavam demais, preferi me transferir para outro lugar. Os professores faziam pouco caso”, reclama.

Ao se depararem com a homossexualidade de um aluno, alguns professores comentam: “corta esse cabelo, não pinta essa unha, é por causa disso que você apanha!”

Uma das gestoras faz o comentário de que as manifestações de preconceito não são feitas por todos os educadores, mas a maioria acredita ter o poder de mudar a orientação sexual dos alunos e alunas. Eles não percebem, diz ela, que, ao invés de deixar sua homossexualidade de lado, o aluno deixa a escola.

Um gestor relata um paradoxo: 97% dos homossexuais entrevistados em uma pesquisa realizada por um grupo pertencente à escola que dirige reconhecem o papel preponderante da educação na luta contra o preconceito e na construção da cidadania, mesmo tendo a maioria deles vivido a prática da discriminação no período escolar. Segundo os resultados da investigação, apesar de muitas vezes a escola constituir-se em um ambiente hostil a homossexuais, é lá que se dá o convívio social, onde amizades são feitas, visões de mundo vão se constituindo, juntamente com a construção de sua auto-imagem. Ele relata que nenhum dos entrevistados sugeriu a segregação, salas ou escolas diferenciadas como solução. Registram ter o direito de fazer parte deste corpo social e querem sua diversidade respeitada. Esse mesmo gestor faz um relato corajoso que confessa ser sobre si próprio:

Quando eu tinha 7 ou 8 anos, fui cercado por um bando de meninos no pátio do colégio que me xingavam de maricas e ameaçavam me bater. Felizmente não o fizeram, mas fiquei muito assustado sem saber o motivo da agressão. Naquele momento me dei conta, definitivamente, de que eu era diferente dos outros meninos. Aos 15 anos, já no colegial, estava na porta de minha sala de aula, quando um rapaz de outra turma veio me provocar me chamando de “viado”. Fiquei novamente assustado e não consegui reagir perante meus colegas que estavam próximos. Um deles, no entanto, se interpôs entre nós e pediu para que me deixassem em paz, quase provocando uma briga entre ambos. Apesar de agradecido, não consegui me expressar, talvez por constrangimento. O certo é que a vergonha foi tanta que acabei por me

afastar inclusive daquele que havia me protegido. [...] O rapaz que passou por todas essas humilhações na escola fui eu, e o colega que saiu em minha defesa, compreendendo e praticando tão bem o princípio da solidariedade, foi o Rogério, a quem dedico este trabalho.

A pesquisa com os gestores e gestoras confirmou que as culpas, os medos, as inseguranças, as crenças nos papéis padronizados a exercer, sejam relativos às mulheres ou às demais identidades de gênero e sexualidade, continuam a proliferar no cotidiano da escola. Embora a temática dos casos tenha sido predominantemente relativa às da homossexualidade (48 casos mencionados), o processo civilizatório das meninas e adolescentes femininas (mencionado em 36 dos casos) permanece atuante em limites bastante estreitos. Aliás, eles se interpenetram e se complexificam com novas abordagens discriminatórias que integram a normatização de gênero à de sexualidade e à racial, étnica ou de regionalidade, por exemplo.

Simone de Beauvoir, em 1949, recomendava, na primeira edição de seu livro – O Segundo Sexo - que já era tempo de deixar as mulheres enfim, correrem todos os riscos, tentarem a própria sorte. São muitas as interpretações que podem ser dadas a esta frase. Uma delas, a de que as mulheres devem assumir as rédeas de uma história que as faça existir, ser, viver. Sessenta anos depois, as questões relativas ao feminismo continuam tão atuais e importantes como sempre foram, inseridas em diversificados contextos e revestidas de novas roupagens. Pode-se dizer que em 2009 de Simone ainda vale como alerta para muitas mulheres. .

Muitas meninas (como muitos meninos) ainda hoje não existem por não estarem inseridas no espaço geométrico da norma. Qual seria esse espaço hoje? Segundo afirma uma gestora seria ser branca, de aparência delicada, ter boas notas, cabelos lisos, pertencer, no mínimo à classe média e a uma família estruturada. E relata o caso envolvendo “L”, a menina que não se encaixava em nenhum desses critérios e que se revolta com a professora que estava ensaiando uma dança, curiosamente, em uma “Gincana da Cidadania” realizada na escola e que, de repente, “entra aos berros na secretaria dizendo que uma aluna da 6ª. série a teria xingado com exagero e que se eu não tomasse providências, ela iria dar parte na polícia”. A gestora relata que, em conversa com a menina, teria ouvido os seguintes desabafos:

Eu briguei com Dona V. porque ela não quer que eu participe da dança e aquelas meninas que ela colocou não sabem dançar; eu sei o motivo, é só porque eu sou preta, feia e de cabelo seco e elas são branca, rica e bonita.

Ela não gosta de mim. Porisso eu tô enchendo o saco dela. [...] Já teve um teatrinho no dia das crianças em que eu fui a bruxa que ficava dentro da caixa até a fada fazer as mágicas e aí aparecer a linda princesa: branca, cabelos lisos e rica. [...] E da outra vez que eu representei lá na cidade, foi de menino, e ainda por cima, do lixo. Pra ser menino do lixo eu sirvo, pra ser dançarina não!

Essa garota não se encaixava na norma, que é descrita por Regina Souza e Silvio Gallo (2002, p. 9) como o

conjunto de traços socialmente estabelecidos, uns mais explicita e meticulosamente que outros, com base nos quais cada indivíduo, em uma sociedade, em um momento dado, pode apreciar o grau de distanciamento que guarda em relação a um outro, ou à sociedade como um todo, com referência a um aspecto determinado (peso, altura, audição, atividade sexual etc). A norma permite, do mesmo modo, que cada um avalie a justeza do espaço que lhe fora atribuído em relação aos demais.

“L” tinha clareza de sua condição fora da norma, do lugar que deveria ocupar, mas não se sujeitava a ele. Suas artes de dizer traziam desconforto e geravam conflitos no cotidiano escolar. Elas poderiam desencadear novas artes de fazer, novas possibilidades de cruzamento das fronteiras identitárias que determinavam que “L”, no dizer de docentes, “não poderia mesmo prestar, pois é filha de presidiário e a mãe já ‘dava’ desde os 12 anos”, conforme relata a gestora.

As normas são ambivalentes e contraditórias, arbitrárias e incoerentes. As meninas são cobradas pelas manifestações de erotismo e sensualidade, os meninos justamente pela falta delas. Os relatos abaixo, de gestoras do curso, confirmam a permanência dessa arbitrariedade e contradição. Essa ambivalência não se refere apenas ao fato em si, mas às apreciações embutidas nas narrativas das educadoras:

Os elementos do Grêmio estudantil resolveram promover um baile funk, primeira manifestação deste tipo em nossa cidade e na escola. [...] chegou o domingo e o baile aconteceu, estando presente, pude perceber neste tipo de música e dança, características que em nada me agradaram, pois a sensualidade vulgar e o erotismo feminino se fazem muito presentes. [...] No Brasil tudo está muito exposto, principalmente nos programas exibidos pela televisão. As mulheres usam de seu belo corpo para provocar os homens. Essa é a nossa matriz moral e o funk é só mais uma dessas práticas.

“S” é uma patinha bonita, estranha no ninho: loirinha, de cabelos encaracolados, voz meiga, boa aluna e riquinha, chegou à escola no meio do ano foi colocada nesta classe formada de alunos de periferia por não

haver vaga em outra. Um dia aconteceu em minha aula uma discussão entre ela e outro aluno. Depois de ofensas mútuas, o conflito atingiu seu clímax quando ele falou: “Você fica dando uma de santa, mas eu sei que você anda de pernas abertas porque vive assada de tanto “dar” por aí.”

Um fato engraçado que ocorreu na escola é mais simples, mas não deixa de ser cômico. Um aluno de 18 anos, da 3ª série do ensino médio, compareceu à sala da direção da escola para fazer uma denúncia sobre sua classe. A denúncia era de que os colegas descobriram que ele era virgem e faziam comentários maliciosos em toda a escola. Ele estava se sentindo traído e exigia providências. Caso elas não fossem tomadas, ele iria à polícia fazer um boletim de ocorrência.

O cotidiano da escola, rico de experiências que evidenciam a engenhosidade do mais fraco para tirar partido do mais forte com suas artes de fazer (ROSA, 2005, Vídeo Aula 2) é atravessado por representações simbólicas ainda muito cristalizadas sobre as identidades de gênero. As menções depreciativas, os estereótipos das próprias gestoras a respeito do comportamento ou dos modelos femininos e/ou masculinos apenas confirmam a atitude agressiva dos garotos com relação à garota estranha no ninho ou ao garoto virgem. O poder disciplinar circulou tanto vertical quanto horizontalmente, classificando as (a)normalidades, estabelecendo os padrões, determinando o lícito e o ilícito, além do cômico, do rizível nas atitudes de resistência.

Os espaços normativos do gênero e da sexualidade se inserem nas práticas do poder disciplinar e do biopoder que têm instaurado os critérios de significação relacionados às masculinidades e feminilidades. Mas, certamente podem, por meio da desconstrução e da (re)significação, abrir novas possibilidades performativas. As sexualidades e os gêneros, como construções históricas, estão sujeitas à mudança, não se reduzindo a subjetividades terminais, estáticas ou definitivas. As possibilidades identitárias são tão múltiplas e diversificadas, que Suely Rolnik (1997, p. 33) refere-se à guerra aos gêneros, ao invés da guerra dos gêneros:

São movimentos de força/fluxos desenhando composições e desfazendo outras; aglutinações de novas composições produzindo diferenças, origem de pequenos abalos sísmicos nas figuras vigentes; acumulações progressivas de diferenças/abalos provocando terremotos. Figuras se desmancham, outras se esboçam; gêneros e identidades se embaralham, outros se delineiam – e a paisagem vai mudando de relevo. Uma lógica das multiplicidades e dos devires rege a simultaneidade dos movimentos que compõem este plano. Estamos longe dos binarismos.

Como este processo de produção das relações de gênero se liga com a construção das sexualidades?

A polêmica sobre a relação entre biologia e cultura tem por base a defesa ou a crítica ao disformismo anatômico-fisiológico. A crítica supõe que tanto o sexo como a sexualidade e o gênero devem ser compreendidos como construções e relações sociais, pois variam de uma sociedade para outra. Essa análise ainda tem de prestar atenção a fatores como classe social, raça e etnia.

Se é verdade que a sexualidade é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, deve-se reconhecer que este dispositivo não funciona simetricamente lá e cá, e não produz, portanto, os mesmos efeitos. Portanto, é preciso voltar a formulações há muito tempo desacreditadas: deve-se dizer que existe uma sexualidade burguesa, que existem sexualidades de classe. (FOUCAULT, 1977, p.120).

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a Orientação Sexual foi dividida em três eixos: Corpo: matriz da sexualidade; Relações de Gênero; e Prevenções de DST/Aids, deixando de lado a questão do prazer, e de outros espaços de manifestação da sexualidade. Além disso, o conteúdo de gênero nos Parâmetros Curriculares Nacionais ficou restrito ao tópico denominado Orientação Sexual. As questões relativas ao gênero deveriam perpassar não só a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, mas pelos demais temas transversais e por todas as áreas do conhecimento. A sexualidade ficou, contudo, circunscrita ao corpo e à saúde pública. Ela não foi inserida nas relações de gênero. Ainda prevalece na escola o estatuto da norma que discrimina pessoas que assumem outras possibilidades de relacionamento sexoafetivo, de aparência, ou atividades, em princípio atribuídas ao sexo diferente do que nasceu. Vários relatos dos gestores e gestoras versaram sobre essa discriminação. Abaixo transcrevo apenas extratos de alguns, mais contundentes:

Um professor relata que Douglas era um garoto que gostava demais de aparecer, dando logo para perceber suas tendências. O professor afirma, veemente, ter tido vontade de verificar sua pasta. “Garanto que devia ter sapatilhas de ballet lá dentro”.

Gino é um menino de seis anos, muito quietinho, introvertido, brinca só com meninas, de casinha e boneca, enquanto os outros brincam de lutinha, de correr, de pega-pega. Os professores ficaram indignados porque a mãe comprou para ele as figurinhas das superpoderosas. No dia do brinquedo ele

trouxe uma boneca enorme, quase do seu tamanho e as outras crianças o chamaram de gay, bichinha e depois saíram no tapa.

Outro dia, Lucas, 14 anos, estava na fila da merenda quando um menino o chamou de “viado”. Aquela não tinha sido a primeira vez que Lucas era provocado por aquele menino, só que desta vez Lucas reagiu e lhe deu um tapa no rosto. Qualificado como agressor, Lucas foi suspenso, e o outro garoto permaneceu na escola. Lucas tem procurado conviver mais com as meninas, que o tratam bem, mas tem apresentado, nos últimos tempos, um baixo rendimento escolar.

Não foi ainda rompido o modo excludente de gerenciar as relações de gênero na escola e persiste a dicotomia sexo e gênero nas ações pedagógicas de construção e veiculação dos significados de masculinidades e feminilidades nas relações escolares.

Trabalhar com gênero e sexualidade nas políticas e práticas educativas implica numa reflexão sobre os símbolos culturalmente disponíveis; sobre as atribuições relativas ao que é ser homem e mulher em nossa sociedade; sobre o difícil processo de socialização de crianças; sobre os conceitos normativos e as regras do campo científico, político, jurídico e educativo difundidos nas instituições escolares e, principalmente, sobre a construção das identidades individuais e coletivas nesse processo e sobre a pretensão universalizadora de um modelo ainda dominante de masculinidade e feminilidade.

É comum ver as dificuldades que as culturas, da escola e do magistério, possuem para lidar com a variação cultural presente em nossa sociedade. Educadores e educadoras continuam carentes de subsídios para trabalhar essas questões. Há conceitos, no campo da diversidade sexual e de gênero que ainda não foram incorporados: Primeiramente o par natureza/criação é indivisível. Em segundo lugar, organismos – humanos e outros – são processos ativos, alvos móveis, desde a fertilização até a morte. Em terceiro, nenhuma disciplina acadêmica ou clínica sozinha nos fornece uma maneira de entender a sexualidade humana sem ser propositiva, isenta de regras.

É preciso, mais uma vez, fazer uma crítica ao pressuposto essencialista de que o sexo de nascimento determina a identidade sexual e o gênero do indivíduo. Essa crítica implica em compreender o gênero em meio às relações de poder.

A educação sexual, no início do século XX, emergia como estratégia para preparar o homem e a mulher para constituírem a família sob bases seguras, garantindo não só o estado de sanidade da prole, como a maior harmonia dos casais. Persistia o processo civilizatório sob nova roupagem, mas ainda atravessado pelo discurso político, médico e religioso.

Desde os anos 1920, insinuava-se uma preocupação com a educação sexual escolar, como estratégia eugênica de aperfeiçoamento da raça. Alguns educadores, médicos e juristas defendiam a educação sexual apenas no lar, associada à educação moral, como tarefa dos pais. Outros acreditavam ser a escola uma das instâncias privilegiadas para a orientação sexual de crianças e adolescentes. A educação sexual da futura mulher deveria diferenciar-se da do futuro homem.

A Igreja afirmava que deveria caber aos pais a formação sexual da criança. O pai educaria o menino e a mãe a menina, podendo contar com o auxílio do sacerdote, confessor.

A indistinção dos sexos no aconselhamento da infância contrastava com a distinção entre rapazes e moças a partir da adolescência. Duas questões basicamente demarcavam essa diferença: a masturbação e a menstruação. A primeira não fazia parte do universo sexual feminino. A adolescente, mais fraca, mais sentimental e menos racional, por ser mulher, não possuía a mesma frequência de excitação que o homem. Os argumentos médicos neste campo se cruzavam com os religiosos e moralizantes, e produziam, no senso comum, uma série de mitos sobre o corpo e a sexualidade femininas, que, repetidos um milhão de vezes se tornavam verdades consagradas tanto pela família quanto pela escola, cúmplices na sua reprodução. A memória desta professora é ilustrativa:

Desenrolando a fita, nas experiências de vida, que iam nos tornando meninas, jovens e mulheres, enfatizando a vida na escola, lembro do corpo mais como um território de desprazer, e o adoecimento, em suas diversas manifestações, fazia parte do enredo. Em algumas situações nos tratavam feito anjo. Aliás, tenho uma foto com várias meninas-anjos, postas numa escada de igreja, uma “preciosidade”. Legal seria se numa daquelas a gente pegasse vôo, ao menos faria algum sentido suportar o peso daquelas asas desconfortáveis. Que tal uma revoada de meninas, mundo afora, deixando a população admirada e acabando com aqueles programas nada divertidos que a escola “aprontava” pra gente. (ROSA, 2004, p. 23-24)

O imaginário das mulheres transitou no século XX da estereotipia patriarcal/religiosa para um referencial atravessado, nos grandes centros urbanos de consumo, pela imprensa massiva, o cinema, a fotografia, e a televisão. Surgem novos modelos de comportamento feminino ligados à moda, aos papéis sociais e às maneiras de ser. A figura da santa mãezinha do processo civilizatório colonial é acrescida por outra imagem midiática das mulheres, as *pin ups* (garotas de calendário) que vão alimentar os sonhos eróticos dos rapazes nas oficinas,

borracharias e outros locais de trabalho. Uma das versões desse novo modelo, bem expressa no filme - O Sorriso de Monalisa⁴² - é o das bonequinhas do lar, que preservam a beleza ideal das atrizes e continuam a povoar as cenas cotidianas.

Mulheres belas, maquiadas, de salto agulha e saia rodada que alegremente controlam seus eletrodomésticos e cuidam da casa, do marido e dos filhos. São representadas, frequentemente, vestindo aventais, símbolo do seu lugar doméstico e serviçal. Se, por um lado, a *pin up* se distancia da moral cristã, por outro, não se afasta do imaginário masculino, oferecendo-se como um objeto belo, serviçal e facilmente manobrável. A mulher passa, então, a ter apenas duas posições sociais: “boneca do lar” ou “vedete”. (ANCHIETA, 2009, p. 52)

Ao longo desse século, embora o imaginário feminino alçasse novos vãos, alimentada por essa nova iconografia midiática em transição, as concepções sobre a educação das meninas persiste em sua linha bastante tradicional e conservadora, indiferente ao tempo e às profundas mudanças sociais e simbólicas. A menina deveria ser convenientemente preparada pela mãe sobre a perda de sangue, os cuidados que exige e os reflexos patológicos, de forma a aceitar essa mudança com alegria e honra, sem indignar-se e sem sentir-se inferior ao sexo masculino. A tônica geral era a concepção de que a escola deveria vir em auxílio dos pais na educação sexual da criança e do jovem. No ensino primário, a professora, como a mãe, poderia se encarregar dos cuidados sexuais infantis. Ao atingir a puberdade, no ensino secundário, os ensinamentos deveriam ser ministrados diferentemente por sexo. Professores se ocupariam de alunos; professoras, de alunas. Não se eximia, entretanto, a responsabilidade dos pais na educação sexual de filhos e filhas. A ação da escola deveria ser complementada pela orientação no lar, pais e mestres sendo aliados na formação sexual da criança e do adolescente.

Nos anos 80, novamente o tema da educação sexual apareceu com destaque na imprensa. O interesse pela sexualidade nas escolas despontou em razão do crescimento da gravidez tida como indesejada e do receio à proliferação da Aids. Na década de 90, tratada não

⁴² O filme, dirigido por Mike Newell, fez parte da relação de filmes indicados no Curso de Gestores e foi o mais assistido e comentado pelos gestores. A história se passa em 1953/54, período em que a mulher era educada para adaptar-se a sistemas e conceitos bastante tradicionais, resumindo seus papéis sociais ao lar e à família. A escola correspondia ao ideal social da época. A professora de artes vivida no filme por Julia Roberts motiva as alunas ao auto-questionamento e estas vivem um profundo conflito de identidade.

como disciplina, mas como conteúdo escolar, emergiu sob a forma de temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O tratamento dado à sexualidade infantil e adolescente se alterou, reiterando a importância da escola na discussão e revendo os paradigmas científicos anteriores. Permaneceram praticamente fora de debate os padrões estabelecidos culturalmente que regem as relações entre homens e mulheres. Que identidades de gênero os conselhos e as prescrições veiculavam/veiculam ainda? A noção de que gênero constitui uma representação social da diferença sexual estava/está longe de ser incorporada. As percepções continuam naturalizadas e estanques: o sexo permanece como garantia de diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres; como garantia de diferenças comportamentais e afetivas; como garantia de diferença dos gêneros. Não se incorporou ainda a noção de sexualidade como um construto cultural.

Por mais que se tenha abordado gênero como um conceito que não apenas descreve as diferenças entre homens e mulheres, mas como uma categoria teórica que se refere a um conjunto de significados e símbolos construídos a partir das representações sobre essas diferenças, sua percepção ainda é muito estanque na escola. Esses símbolos não são ainda plenamente utilizados na compreensão da diversidade de possibilidades que as relações de gênero podem inserir no universo das relações sociais mais amplas.

Permanecem limitados, padronizados e restrito os códigos vinculados ao corpo, ao desejo, à sexualidade, à convivência entre homens e mulheres. Neste campo os estigmas ainda recaem predominantemente sobre as mulheres ou sobre aqueles que se atrevem a ultrapassar os limites do poder disciplinar e da norma. Os dois relatos abaixo nos confirmam ser a mulher normal (assim como o homem normal) uma criação social que passa pela escola:

Em 2004, numa das escolas em que atuei tive que deparar com um problema, quando duas alunas do Ensino Médio que estavam trancadas juntas no banheiro, foram encontradas pelas faxineiras. Essas consideraram aquilo anormal e iniciaram um movimento para que as alunas fossem expulsas da escola. Posicionei-me contra a expulsão, mas tive que enfrentar muita reação em minha equipe.

A aluna era descrita pelos professores como trabalhosa, agressiva e indisciplinada. Respondia com palavras jocosas e até com violência às alusões de seus colegas sobre seu comportamento, muito associado ao da mãe, que “recebia” homens. O pai, com quem foi morar, raspou-lhe a cabeça para impedi-la de sair de casa. Usava boné na escola para esconder o castigo. Não aguentou as provocações. Está hoje fora da escola.

A gestora que relata o primeiro caso pergunta: “há porvires para esta adolescente? A escola, diante das situações que permeiam o cotidiano, busca algumas vezes ações inovadoras, diálogos compreensivos, projetos, mas em outras age apenas com intolerância e com a aplicação de penalidades”. No segundo caso, a gestora também questiona: “Quando situações como essas acabam caindo em nossas mãos, passamos a refletir sobre as nossas velhas certezas e sobre os padrões de cidadania que a sociedade dita civilizada nos impõe”. Ela comenta a incoerência e hipocrisia do posicionamento de educadores da escola que se intitulam libertadores, a respeito da expulsão das alunas mencionadas no caso.

Recentemente (novembro de 2009) assistimos na mídia ao caso de uma aluna universitária (UNIBAM) que foi expulsa da escola devido ao tumulto provocado pelo uso de um traje considerado inadequado. O caso é bastante ilustrativo das emergências do cotidiano. A aluna respondeu aos apupos, assovios, provocações e ameaças de agressão de uma turba de alunos e alunas, erguendo o vestido que já era curto e exibindo as partes íntimas. A jovem recorreu à justiça, reivindicando o direito de defesa, que corre em processo. Os depoimentos publicados nos jornais e revistas de circulação regional, nacional ou internacional evidenciaram os mais diversos posicionamentos frente ao caso. Abaixo destaco dois deles, um publicado na imprensa de São Paulo e o outro em Minas Gerais, que expressam pontos-de-vista⁴³ opostos sobre o ocorrido:

O linchamento moral contra a aluna Geisy Arruda é consequência de um pensamento coletivo que ainda é conservador e machista, afirmam duas sociólogas [...]. Para Miriam Abramovay, [...] existe um pensamento entre os homens de que o mundo está dividido entre santas e putas [...]. O fato surgiu de um nicho de conservadorismo que não é normal no Brasil, diz Heleyeth Safioti. Não acredito que a sociedade toda seja assim [...] A cada 15 segundos uma mulher é espancada no país [...]. A sociedade civilizada, em vez de patriarcal como temos, tem que resolver isso na conversa. (GERAQUE, 2009, p. C1)

Estudante de medicina usa jaleco, de Direito se veste mais formalmente, os acadêmicos de engenharia e agronomia são mais despojados, alunos de

⁴³ Este caso, ocorrido na UNIBAN é mencionado por coincidir com a elaboração da tese. O fato chamou muita atenção da mídia falada e escrita e constituiu tema de debate nas universidades, inclusive na que eu atuo como professora. Sua utilização se deve ao fato de evidenciar a permanência dos discursos e comportamentos tradicionais relativos a gênero, conforme comentado ao longo do trabalho. O primeiro depoimento é de um jornalista da Folha de São Paulo, o segundo é de um articulista do Correio de Araxá, Juiz de Direito e professor universitário.

informática e jornalismo são mais ‘nerds’ e por aí vai.[...] Quem ocasionou isso tudo foi alguém que se paramentou de maneira exótica e inusitada, não mostrou bom senso e muito menos senso de medida ao se mostrar com exuberância inapropriada ao alunado de uma faculdade em que recém ingressara. Gosto tem limite. Quem quer se vestir de maneira estranha não deve reclamar da estranheza que causa. (ZUPO, 2009, p. 2)

Esse e inúmeros outros relatos semelhantes nos remetem à questão proposta no curso de gestores: Quem determina o que é (a)norma(l), estranho, possível ou aceitável na escola? Neste caso havia uma pretensa norma no regimento da universidade relativa à indumentária aceitável. Não haveria também uma relativa a agressões verbais ou intimidações? Esta não seria uma das inúmeras ocorrências do cotidiano a serem aproveitadas pela escola para (re)significar as relações humanas, suas prioridades e urgências? Isso só seria possível se a “educação domesticadora recolhesse seus tentáculos” (GAZZINELLI, 2005) e promovesse trocas mais significativas entre os sujeitos envolvidos, resistindo ao processo mais fácil e cômodo da exclusão e investindo em alternativas cidadãs.

As relações dos homens e mulheres com sua sexualidade, campo de força dos desejos, podem significar energia positiva que pulsa e movimenta a vida e os pensamentos criativos, a descoberta do outro, as sensações de prazer, o conhecimento de si mesmo. Essa energia que impulsiona muitas ações, criações e comportamentos humanos em suas infinitas possibilidades, pode, contudo, ser transformada em energia negativa; restritiva e dogmatizante das formas de vida e prazer; auto-destrutiva ou agressiva em relação ao diferente. A escola pode estimular tanto a energia positiva quanto a negativa. Abaixo exemplifico as duas possibilidades em um relato sobre o cotidiano da escola. A primeira revela a energia negativa, excludente, limitadora do cruzamento de fronteiras, inserida na norma, no julgamento prévio já instituído no grupo de professores. A segunda, a energia positiva que estimula perspectivas performativas múltiplas, geradas pela abertura da gestora ao novo, ao inusitado, não restrita ao que é, mas disponível para o que pode vir a ser. A argumentação sensível da gestora ilustra as possibilidades de (re)invenção contínuas do cotidiano escolar:

O Professor Jonas, desde que chegou à escola onde sou gestora, em janeiro de 2006, despertou o burburinho entre os funcionários e colegas de trabalho: “nossa, ele é veado”; “ele tem peito”; “os cabelos parecem de mulher”; “nossa, tira até sobancelha”. Iniciadas as aulas, ele se mostrou forte, ocupando seu espaço, com bom domínio do conteúdo e estratégias diversas, criando vínculos com os alunos e até mesmo com alguns

funcionários, apesar da persistência dos comentários preconceituosos: “ah, vindo dele, não se pode levar em consideração”; “nossa, ele é inteligente e bem-sucedido, mas é homossexual”.

A gestora prossegue, abordando sua preocupação em valorizar o comprometimento deste professor com o ensinar, em preservar o ambiente da boa convivência, sem levar em conta sua escolha sexual, que para ela não é relevante. Cuida de estimular um ambiente de respeito mútuo, diálogo e solidariedade, propondo a superação do conflito através do questionamento dos estereótipos associados ao gênero e estimulando o direito cidadão de cada um ter seu jeito de ser, de viver e expressar sua sexualidade. Diz ela:

Isso precisa ser entendido e respeitado nesta sociedade machista que torna imperativa a “cultura do azul e do rosa” voltada para meninos e meninas, construindo o homem forte, duro, “que não chora”, que é cobrado desde cedo em seu desempenho sexual. Chega! Precisamos dar um basta! É preciso sim, problematizar o cotidiano escolar e interpretar os desafios nele vividos.

A sexualidade é constitutiva do humano e possibilita que cada um seja singular e único. É impossível imaginar a constituição de um sujeito de forma alheia à cultura que torna possível sua inscrição no mundo. A identidade de gênero está muito mais ligada a um sentir-se homem e/ou mulher do que ao fato biológico supostamente natural que advém da sequência genética herdada dos pais. A identidade de gênero não é um dado isolado, mas o resultado de uma construção que, embora realizada pelo indivíduo, lança mão dos tijolos, isto é, dos elementos culturalmente disponíveis para tal.

As tentativas de fugir às imposições da norma e abrir novas possibilidades de inserção social se evidenciaram amplamente na pesquisa. Foram vários casos de estudantes reivindicando, na escola, serem tratados/as pelo nome de escolha e não pelo nome que consta em seu registro civil, como nos extratos abaixo, dos relatos de duas gestoras:

Trata-se de um jovem de 14 anos, aluno da 7ª. série, de nome João [...] usava blusinhas e calças bem justas, cabelos arrumados, unhas esmaltadas, maquiagem bem feita, sapatos de salto. Um dia apareceu usando mini-saia e foi barrado pela inspetora que o levou à minha sala. Quando o chamei pelo nome de João para explicar que as regras da escola proibiam o uso de mini-saia, disse-me que se chamava Monique e não João. Expliquei que respeitava sua opção, mas que, para a escola, precisava seguir o seu documento de identidade civil, sua certidão de nascimento, e, nele, seu verdadeiro nome era João.

[...] um funcionário trazia até mim a ficha de matrícula de um aluno e dizia disfarçadamente que o Adriano era Adriana, quando entra na sala uma moça e me apresenta a lei no. 10.948/2001 que dispõe de penalidades a serem aplicadas à prática de discriminação em razão de orientação sexual. [...] Adriana faz queixa do constrangimento a que foi submetida pela funcionária, em público, quando, no dia da orientação geral aos alunos, após responder à chamada, ela foi humilhada, em voz alta, por não se tratar da mesma pessoa, Adriano, que consta na lista.

Moniques, Adrianas, Paulas e tantas outras revelaram aos diretores e vice-diretores das escolas que cursavam (algumas por pouco tempo, pois logo desistiam) os diversos problemas que enfrentaram na escola, quando crianças, com professores que tentavam tirar delas a ideia maluca de serem mulheres. Expuseram os problemas enfrentados, as violências sofridas e fizeram duas solicitações principais, que acreditavam, não custaria muito às escolas: serem tratadas por seu nome de mulher e não serem impedidas de usar o banheiro feminino. Revelaram entender as razões da escola e a necessidade de terem seus nomes, nos registros escolares, correspondentes aos seus nomes no registro civil. O que almejavam era apenas serem tratadas pelo nome escolhido, pelo nome pelo qual se sentiam resgatadas em sua identidade, em sua auto-imagem. Artes de dizer, artes de fazer! O relato das gestoras prossegue, confirmando as (im)possibilidades do cotidiano na garantia dos direitos cidadãos:

Um dia Paula chegou chorando à sala da direção e disse que não podia usar o banheiro masculino porque os meninos queriam se aproveitar dela e as meninas não permitiam que usasse o banheiro feminino pela sua condição. De imediato me passou um pensamento: por que ela vem com roupas tão provocantes e escandalosas? Só podia dar nisso mesmo! Assustei-me com o próprio preconceito. Refleti sobre o assunto e sugeri que ela usasse o meu banheiro. Pronto, pensei, problema resolvido. Não estava. Os gracejos, e agressões continuaram. Paula não reclamou mais, mas, em setembro cortou seus órgãos genitais com uma gilete e quase morreu.

O problema maior que surgia com João/Monique era o uso do banheiro, pois ela queria usar o feminino e não o masculino, pois lá era agredido por parte dos meninos que se sentiam “ameaçados” com sua presença. Era mais fácil “matar o barbeiro” do que aceitar aquela atitude, aquela opção sexual como normal. Era evidente que eu, como gestora, não poderia permitir que esse aluno usasse o mesmo banheiro das meninas, mas resolvemos o problema de modo que usaria o banheiro masculino, quando estivesse vazio, e um funcionário ficaria na porta para que nenhum outro aluno entrasse nesse momento.

Direitos aparentemente tão simples como o de usar com tranquilidade um sanitário se revestem de tal dificuldade, diante da complexidade das construções sociais e culturais

modeladas por códigos simbólicos tão meticulosos e rígidos. É ilustrativo como Helena Altmann e Carlos José Martins abordam essa questão:

Em nossa cultura a biologia e, em particular, os órgãos sexuais são utilizados para fazer uma classificação dos gêneros. Podemos, no entanto, questionar se o órgão sexual masculino é mais definidor de sua identidade de gênero do que os seus desejos, sentimentos, jeito de se vestir, de se comportar, etc. Vestir-se, comportar-se e sentir-se como mulher não seriam mais reveladores de sua identidade do que os órgãos sexuais? Uma pessoa vestida de saia, sapato de salto, maquiada, com bolsa e cabelo comprido produzirá mais constrangimento num banheiro feminino ou masculino? Todos esses símbolos de feminilidade estão muito mais visíveis do que um órgão sexual, que não precisa sequer ser visto por alguém, no uso de um banheiro. (ALTMANN & MARTINS, 2007, p. 135).

Os discursos que circulam nos espaços escolares privilegiam identidades hegemônicas, centradas, unitárias e promovem exclusões e violências. Como afirma Stuart Hall (2001, p. 13):

Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”.[...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Se não existe sociedade sem indivíduos, também é verdade que não é possível entender esses indivíduos sem problematizar a constituição das subjetividades. A macro explicação sobre as identidades de gênero (metanarrativas), simplificadoras, definitivas e reducionistas, requer complexificações. Corremos sérios riscos frente à tendência à homogeneização, enquanto “nos damos conta das diferenças de que somos constituídos imersos em desigualdades e contradições sociais”. (LOPES, 2002, p. 15). O corpo, como um dos pilares dessa construção social sempre sujeita a transformação, constitui o ponto nevrálgico dessas contradições. Segundo Foucault (1997, p.87)

o corpo não é uma dádiva da natureza: os corpos são construídos de acordo com as particularidades histórico-sociais. [...], não podemos ver a diferença sexual a não ser como função de nosso próprio saber sobre o corpo e este não pode ser isolado de suas relações, numa ampla gama de contextos discursivos.

A reflexão sobre a ampla gama de significados que configuram a corporeidade possibilita desnaturalizar os registros do corpo, da sexualidade e do desejo, bem como as regras de comportamento decorrentes desses registros. Ficam assim mais passíveis de desconstrução os mecanismos de padronização das instituições sociais, como a escola, a partir desses micropoderes. Surgem possibilidades de revisão identitária pelo questionamento das fronteiras impostas aos corpos pela normatização da vida cotidiana e da desconstrução dos processos a que estão submetidas as relações individuais e coletivas entre homens e mulheres.

A perspectiva de gênero passa assim a ser encarada como um dos eixos que constituem as relações sociais como um todo. O conceito de gênero também permite pensar nas diferenças sem transformá-las em pontos de partida para a discriminação. O fato de poder gerar um filho, por exemplo, não é razão para que as mulheres sejam consideradas superiores ou inferiores aos homens, apenas diferentes. Não significa também que apenas as mulheres tenham que exercer papéis relativos à criação dos filhos.

Um exemplo concreto das mudanças ocorridas nas relações de gênero diz respeito à responsabilidade de homens e mulheres na reprodução. É claro que a gestação, parto e amamentação no seio são capacidades exclusivamente femininas. Porém, o cuidado das crianças não é exclusivo de mulheres. Essa mudança pode ser notada no cotidiano urbano com o aumento do número de pais (homens) que cuidam das crianças e está também representada legalmente: no Brasil, além da “licença maternidade”, já existe também a “licença paternidade”, que garante uma semana para o pai cuidar dos filhos. Em alguns países europeus a legislação é mais avançada e a licença para cuidar do filho recém-nascido pode ser exercida tanto pela mãe como pelo pai da criança, ficando a cargo do casal decidir qual dos dois cuidará do bebê.

Essa desconstrução relativa aos papéis definidos tradicionalmente como femininos ou masculinos permanece um tabu em muitos contextos escolares brasileiros ainda arraigados ao modelo civilizatório, com os espaços limitados pelo discurso científico. As restrições já tradicionalmente imputadas às mulheres, se estendem a quem se identifica com seu jeito de ser

(por seus sentimentos, desejos, opções de vida) sem o direito a reivindicar essa identidade por não serem biologicamente dotados de órgãos genitais femininos. Estendem-se também ao processo inverso: àquelas que dotadas de sexualidade genital feminina sentem-se atraídas por pessoas do mesmo sexo ou gênero. A diversidade é imensa, os estereótipos também. Os relatos dos gestores confirmam as restrições, mas também as artes de fazer e dizer neste campo:

O assunto na sala dos professores era a aluna “sapatona”. - Gente, vocês viram a aluna da 7ª. série? - É lésbica! Que mundo perdido! – Deviam é colocá-la de centroavante no time da escola. – Pois eu, se fosse minha filha, dava umas pancadas, pra largar de frescura!

O aluno Leonardo demonstrava constituição, gestos e comportamentos por demais efeminados, então o professor Inácio não o deixou fazer parte do time de futebol de campo da 7ª. série.

Na escola tínhamos um aluno muito querido por todos, mas cujos modos eram muito delicados. O professor de educação física começou a exigir que o aluno em questão praticasse exercícios que resguardassem a masculinidade, como rastejar para que ralasse os joelhos, verdadeiro castigo físico.

Marcos era discriminado pelos colegas e chamado de “viadinho” e “bichinha”. Convidado pelo professor de Educação Física para integrar o voley da escola, foi recusado pelos times. O professor colocou-o na sua própria equipe e seu desempenho fez com que ele chegasse a capitão da mesma e à disputa final do Estado.

Como fica delimitada aí a questão da cidadania? As mulheres têm sido, ao longo da História, excluídas de inúmeros direitos: frequentar a escola, votar, ter propriedades, trabalhar sem autorização do marido ou pai. Mesmo quando em 1932, foi aprovado o direito da mulher ao voto, ele trazia restrições: só poderiam exercer o direito de voto as viúvas ou solteiras que gozassem de independência financeira. As casadas só votariam com autorização dos maridos. A estrutura familiar contribuiu para barrar a participação feminina na vida pública porque necessitava das mulheres na esfera privada, cuidando dos filhos e da casa. Utilizavam-se as diferenças biológicas entre homens e mulheres, sobretudo quanto à reprodução, para afirmar que elas eram inferiores ou, pelo menos, incapazes, como as crianças, não tendo condições de exercer funções públicas de responsabilidade.

Nas últimas décadas, embora tenham ocorrido inúmeras mudanças no aspecto legal, a realidade ainda apresenta muitas discriminações ligadas ao gênero. Isto vem sendo objeto de reflexão, estudos e debates, com a constatação de que não há cidadania plena sem o exercício

do direito à diversidade. E com a constatação de que a cidadania começa no cotidiano, seja ele familiar ou escolar. Em ambos os espaços há uma expectativa normatizadora do comportamento da criança em função de seu sexo. Essas expectativas orientam o caminho que a criança percorrerá até tornar-se adulta e constituem um ponto de referência fundamental para a constituição psíquica e social do indivíduo. Nela se incluem os estereótipos de gênero, tal como um menino mais delicado ou sensível ser chamado de “bicha” ou a menina mais agressiva ser vista como “sapatona”.

Em cada período histórico e em cada cultura, algumas expressões do masculino e do feminino são dominantes e servem como modelos performativos. Esses modelos restringem as formas de cada um ser e viver sua sexualidade, fazendo-nos esquecer, tanto na família, quanto na escola, que há tantas maneiras de ser homem ou mulher quantas são as pessoas.

A discussão sobre as relações de gênero no espaço escolar pode contribuir para que as pessoas se tornem mais atentas ao cuidado de si, às discriminações que sofrem ou infringem a si próprias ou aos outros, e a novas possibilidades de identificação, legitimação e formas de ser e estar no mundo.

Na Escola de Aplicação Lélia Guimarães - EMALG - as crianças, quando questionadas sobre as vantagens e desvantagens de ser meninos e meninas, responderam com uma série de rótulos culturais já consagrados sobre questões ligadas aos direitos, deveres e modos de ser dos gêneros. As representações sobre o lícito e o ilícito, o normal e o patológico, não diferiram dos evidenciados nos casos narrados e comentados pelos gestores. O nível sócio econômico da escola é de baixa renda, ensino público, como as escolas pesquisadas em São Paulo. O grupo pesquisado era composto de crianças de 8 a 12 anos, não incluindo adolescentes do Ensino Fundamental, nível 2, nem do Ensino Médio, como no Curso de Gestores. Entendo que por este motivo os relatos foram mais curtos, mais diretos, mais categóricos, menos elaborados.

Na simplicidade das respostas, nos argumentos espontâneos e ingênuos das crianças, o que se pode inferir foi que outras vozes falavam através delas. Aí estavam presentes, como na pesquisa realizada com os gestores, os mesmos resquícios do discurso civilizatório que vem delimitando no Brasil os papéis femininos e masculinos. Nele se entrecruzaram microfisicamente os poderes e saberes que foram produzindo as mulheres (e também os homens) através da história, por meio da religião, da medicina, da política, da mídia, da

família e da escola. Nele estão presentes em larga escala os apelos da televisão, novo panóptico que integra cotidianamente a circularidade dos discursos da sociedade de consumo.

Os depoimentos, vindos agora diretamente das crianças e não dos relatos dos educadores e educadoras, confirmaram, tanto a eficiência do poder disciplinar na instituição dos padrões morais de gênero e sexualidade, quanto as astúcias das crianças em escapar desses padrões no dia-a-dia aparentemente repetitivo do cotidiano da escola.

Essa circularidade se repetiu insistentemente nas respostas das meninas, que citaram como ideais e obrigações do gênero feminino: ser bonita; ser magra; ter o cabelo grande, louro e bem penteado; ter muitas amigas; poder chorar; brincar de comidinha e de boneca; lavar roupa; ajudar a mãe nos serviços da casa; olhar os irmãos; não fazer força, não pegar peso. No conjunto, as repostas atendiam aos padrões convencionais da norma, inseriam-se nos limites performativos já legitimados pelo poder disciplinar. A preocupação com a imagem foi uma constante, assim como as obrigações familiares. Não fugiam geralmente dos clichês oriundos dos anos 20 do século passado relativos às bonequinhas do lar, acrescidos do modelo estético mais recente da *top model*, representado pela magreza, eterna juventude e cabelos lisos e louros da boneca *Barbie*, por mais que estejam fora das características biológicas da mulher brasileira.

Uma das meninas afirmou que a mulher “não é obrigada a ser bonita ou ser loura” outra que ela pode sim “brincar de carrinho, de bola, ser chefe da casa, trabalhar até em trabalho pesado”, mas os meninos reagiram jocosamente e elas não insistiram nos argumentos. O construcionismo social evidenciava sua eficácia. Quando os meninos tomavam o piso (a fala) para falar das mulheres, o faziam com tal segurança, que as meninas pareciam duvidar de qualquer opinião diversa que porventura pudessem ter. Alguns depoimentos foram contundentes: “a mulher tem que ser assanhada”, “achar os meninos bonitos”, “namorar cedo”. Indagadas sobre as razões de ter que ser assim, uma delas respondeu:

É assim nas novelas, tia! As assanhadas arrumam namorado, as outras não, e arrumam neném e tomam conta mesmo se o pai não quiser, Você não viu aquela novela que a moça teve um neném e o pai era bandido e batia nela?

Guardadas as devidas proporções, é possível se fazer uma analogia desta declaração com um caso relatado no curso de gestores, referente à representação de uma aluna sobre sua atividade sexual. A mãe da menina solicitou ao gestor em questão que conversasse com sua

filha, pois esta estava sofrendo abusos e ameaças por parte de alguns colegas de escola. O gestor, após interpelar a garota sobre o que estava se passando com ela, relata:

É uma história comovente. Ela começou dizendo que os colegas não gostavam dela, e, para que fosse aceita pelos meninos transava com todos eles, o que acontecia desde o início de sua vida sexual aos 12 anos. Disse também que mesmo assim era muito infeliz, sentindo-se rejeitada e que sua mãe sabia de tudo, mas não sabia como aconselhá-la.

A padronização das diferenças de gênero inicia-se na família e é reforçada pela escola, por mais que seja artificial e arbitrariamente fabricada a partir da norma:

No contexto da nossa sociedade, a norma é, então, constituída a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristã. Todos os outros sujeitos são apresentados (ou são representados) tomando-o como referência e como centro. Na expressão popular, a mulher é o “segundo sexo”: o gênero feminino é descrito pela sua diferença em relação ao masculino.[...] a norma, o referente, a regra face à qual se estabelece uma relação para “mais” ou para “menos” é o gênero masculino. (LOURO, 2000, p. 41)

A maioria dos garotos da EMALG confirmava a norma em seus depoimentos: ser menina é bom porque elas podem: brincar de boneca, de cirandinha, pique-pegue; brincar com as amigas; usar calcinha, usar vestido e saia, brincos, pintar as unhas e se enfeitar; dançar, cantar, brincar; respeitar, ter responsabilidade; lavar louça, lavar banheiro e limpar fogão; cozinhar, arrumar a casa; lavar roupa; fazer comida. Um dos meninos, contudo, foge ao círculo discursivo e afirma que elas podem “ser lutadoras, ter carrinho, usar boné, usar coisa azul, porque isso é um gosto e é para todos e se eu gostar não vou deixar de ser o que sou”.

Apesar de falas isoladas como essa, os binarismos estiveram sempre presentes e foram predominantes nas respostas. O que é próprio das meninas e dos meninos ficava bem delimitado e estabelecido. A resposta para a pergunta - por que tem que ser assim - era sempre: “Porque é assim que tem que ser”. Os comportamentos, as atividades, as características de gênero já consolidados socialmente eram aceitas quase sem questionamento. As distribuições do espaço escolar, as rotinas, os uniformes, os castigos, os exames, os exemplos mencionados em classe como modelares, a citacionalidade das aptidões, o sistema de recompensas, as hierarquias asseguram o funcionamento do panóptico de gênero. Meninos e meninas vão se alinhando dentro das expectativas escolares normalizadoras.

A maioria dos meninos citou como vantagens de ser do gênero masculino: poder brincar de carrinho; jogar bola, videogame e country strike; brincar de cabo de guerra, jogar biloca; andar de bicicleta; gostar do azul; sair com o pai, soltar pipa; ajudar na manutenção do carro; mexer no computador; tocar violão; trabalhar na roça; dirigir. Apenas um garoto afirmou poder “brincar de boneco e boneca e gostar da cor rosa” e outro (o mesmo que questionou as características das mulheres) que o homem “pode dançar balé, usar tutu, lavar louça e arrumar a casa, cada um tem seu gosto. Se eu furar a orelha não vou deixar de ser homem”. Os demais, tanto meninas quanto meninos, não reagiam negativamente às opiniões, por mais inovadoras que fossem, se elas partissem de um garoto inserido na norma. Este não era o caso do que emitiu essa opinião. Mesmo assim havia inúmeras brechas e rupturas do espaço geográfico da norma.

Maria Inês Petrucci Rosa (2007, p. 49-50) destaca que, com o acesso à escola de alunos muito diversos, “outras formas de disciplinamento se fazem necessárias, entre as quais a da disciplina do “convencimento”, do argumento de que a escola é ainda um bem universal e de direito de todos”. Ela indica como, nas escolas de controle mais ostensivo, “os estudantes logo aprendem a permanecer nos espaços permitidos e a não estar naqueles não autorizados, ou a ocupá-los clandestinamente”. O relato da estagiária de iniciação científica que fez os registros da pesquisa na Escola de Aplicação é ilustrativo dessa astúcia das crianças em escapar da vigilância da escola:

Logo que cheguei à escola, nas aulas em que permanecia com as crianças, observei muitos bilhetinhos, meias palavras e gestos furtivos entre elas, quando queriam passar mensagens sem que eu percebesse. Em várias dessas ocasiões escapava uma expressão, uma sigla estranha para mim: LBB. Era LBB pra cá, LBB pra lá. Com o tempo, quando eles foram tomando mais confiança comigo, perguntei o que significava LBB. Um dos garotos me explicou que significava “Lugar bom de beijar”. Daí em diante, muitos debates passaram a tratar desse tema e de suas implicações.

No discurso, as meninas da EMALG também repetiram o já normatizado como sendo legítimo para o homem: brincar de carrinho, futebol, barro, andar de bicicleta, jogar bola ou biloca, soltar pipa, jogar videogame, queimada, fazer coisas mais brutas, brincar de cobra-cega, lutar, trabalhar para o pai, correr, ficar quieto no seu canto. Na prática, contudo, elas se rebelavam contra as normas de ocupação dos espaços e a atitude da professora de reservar a quadra para os meninos, no horário do recreio, por eles serem mais agitados. Uma das garotas

afirmou até que “os meninos não são assim diferentes, eles podem muito bem brincar de boneca e até limpar a casa”; outra que eles podem “chorar, porque isso não vai fazer virar menina” e outra que eles podem até “brincar de cirandinha”. Elas foram corajosas e insistiram no tema, mesmo diante da vaia generalizada. As astúcias do mais fraco para tirar partido das situações não têm idade para se manifestar. As subjetividades vão se constituindo em meio às contradições.

Faço uma analogia entre a Geisy⁴⁴ e essa garota da EMALG. Percebo ambas como subjetividades em processo que, ao vivenciarem situações normatizadoras do modelo dos gêneros e dos corpos, podem reagir submetendo-se às injunções da norma ou, criativa e corajosamente, abrir espaços de singularização. Félix Guattari nos remete às possibilidades desse processo:

A essa maquinaria de produção de subjetividade eu oporia a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “*processos de singularização*”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincide com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos. (1986, p. 16-17)

Segundo Guattari, subjetividade “é o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva”. (2000, p.19). Nesta perspectiva, abrem-se possibilidades alternativas e fluidas de subjetivação que escapam dos universalismos, em meio à diversidade de componentes que as institui. Esses componentes constituem signos que se manifestam através da família, da educação, da religião, do meio ambiente, da arte, do esporte. Outros funcionam paralelamente a qualquer axioma linguístico ou conjunto de signos culturais convencionais, colocando mesmo em jogo as máquinas informacionais. (p. 14) É essa possibilidade que permite a fluidez dos processos de subjetivação. O que predominou nos resultados da pesquisa na EMALG foi a

⁴⁴ Aluna da UNIBAM, protagonista do fato já mencionado da expulsão devido à roupa que usava no ambiente da escola.

fixidez de significados, os universalismos de sentido, embora uma ou outra voz destoasse do conjunto produzido pela máquina informacional.

Os signos convencionais que produziram/produzem as subjetividades das crianças da EMALG se evidenciaram, por exemplo, quando foi exibido o filme “Billy Elliot”⁴⁵. Seus depoimentos coincidiram com os evidenciados nos casos relatados pelos gestores frente à diferença. A maioria dos alunos, tanto meninos quanto meninas, ficaram horrorizados com o personagem principal por ele ser um bailarino. As expressões usadas com relação ao personagem de Billy foram inseridas no padrão social estereotipado: “frutinha, bichinha, viadinho”.

“Credo, Dona, se eu falar pro meu pai que eu quero ser bailarino, ele me bate até me matar, já pensou se ele me ‘ver’ com uma roupinha dessa então...”

“Ah nem, Dona, homem que é homem num veste assim não, já pensô eu indo ver meu namorado dançá balé? Ah não, esse trem não tá certo não!”

Na simbologia que permitiu as representações da grande maioria dessas crianças e adolescentes, os territórios estão bem marcados, não havendo possibilidades de se escapar do espaço geográfico da norma: meninos não podem, definitivamente, dançar balé, Isso é terminantemente proibido ao seu gênero, é incompatível com a sua natureza. Devem correr, pular, lutar, jogar futebol, ficar na rua até tarde, gritar, não ter modos para andar e nem assentar. Isso é coisa de menina. A elas compete serem educadas para assentar-se com modos; andar apropriadamente e sem correrias; brincar de maneira mais calma e educada; não sair para a rua sem a companhia do irmão ou alguém mais velho. Podem até chorar sem motivo. Os meninos não podem nem pensar em chorar que deixam de ser homens. A eles é terminantemente proibido, segundo os meninos: lavar roupa, casa, banheiro, etc; usar roupa de mulher, furar a orelha, usar brinco, brincar de boneca; deixar de ser honesto porque isso é coisa de mulher.

Nos vazios deixados pela máquina que produz as identidades, emergiram, porém alguns vislumbres de processos de singularização. Um dos garotos manifestou em voz baixa

⁴⁵ O filme, de 2000, é inglês e dirigido por Stephen Daldry. Narra a história de um menino, órfão de mãe, que vive com o pai e o irmão, mineiros de carvão, em um condado carregado de problemas trabalhistas, greves e disputas com a polícia. Billy é obrigado pelo pai a fazer aulas de boxe, mas assistindo a aulas de ballet que aconteciam no mesmo espaço, descobre ser esta sua verdadeira paixão.

para a professora, com receio da reação dos demais, seu desejo de dançar como Billy. Ele foi o único a expressar verbalmente esta vontade, mas as atitudes dos demais frente à dança negava seu discurso restritivo e dava vazão a desejos inconfessáveis. Após a exibição do filme saíram dançando e sapateando com muito ritmo e expressividade, imitando os passos do personagem. O relato de uma professora é significativo:

Depois de muita insistência, consegui convencer um garoto a formar par na festa junina. Os outros que ficaram fora da dança, faziam piadinhas, mas, o tempo todo balançavam o corpo no ritmo da música, rodopiando, na maior empolgação. Parece que estavam extravasando um desejo que não podiam confessar nem a si próprios.

Dois garotos fugiram do padrão de respostas relativas às atitudes que se deve esperar dos gêneros e destacaram a questão do bom comportamento como sendo exigência de ambos: “os meninos também não devem ser brigãos e nem respondãos”, “não devem xingar os outros, nem brigar, nem fumar”, “não devem responder aos mais velhos; desobedecer as pessoas; ficar na rua até tarde; desrespeitar os pais”. Mas até mesmo no que se refere às atitudes, a tônica foi serem mais aceitáveis esses comportamentos em meninos que em meninas, naturalmente mais dóceis, obedientes e comportadas. Os meninos foram veementes na afirmativa de que as meninas não devem ficar no meio de “menino homem” porque isso é feio; ou ficar com “senvergoísse”, fumar, assentar desajeitada, usar coisa de homem.

A circularidade do discurso e a padronização de produção das subjetividades se confirmam na voz das meninas que reconhecem ser proibido a elas: brincar de coisas mais brutas, desrespeitar os pais, brigar com os meninos; trabalhar para o pai, fazer força, trocar lâmpada porque pode se machucar; brincar de carrinho, de biloca, de barro, de videogame, jogar futebol. Uma delas, contudo, paralelamente às máquinas informacionais, alertou que “as meninas não deveriam se deixar levar pela ideia dos meninos”.

Desde a mais tenra infância, a família e a sociedade transmitem padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. Essas expectativas familiares e sociais orientam o caminho que a criança percorrerá até tornar-se adulta e é um ponto de referência fundamental para a sua constituição psíquica e social. A escola reforça esses papéis.

Os processos de subjetivação do ser humano vão se produzindo em meio aos reducionismos de gênero que são reproduzidos de geração em geração. A repressão às

expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas, tanto pela família como pela escola, vão delimitando identidades femininas submissas e masculinas dominadoras, como se essas fossem características naturais e não artificialmente criadas pela educação. As expectativas relativas ao desempenho dos gêneros inserem-se em padrões fixos que não apenas descrevem os comportamentos de gênero, mas os produzem, pela força da linguagem e de seus signos, induzindo, condicionando, inserindo na norma. Relata uma gestora:

Tive que chamar a atenção de um casal de namorados- Gislaine e Eduardo - que dentro da sala de aula dava beijos demorados. Uma vez eu mesma os flagrei, mas mesmo assim só fiquei observando para ver se eles se tocavam e ficavam envergonhados. Por fim tive que chamá-los e alertá-los para que respeitassem os professores e os colegas. A garota reclamou que do que ela não gostava era que a coordenadora chamasse atenção delas em público, diante dos colegas. Disse-lhe que ela, justamente por ser mulher, deveria evitar situações como aquelas.

A instituição escolar produz e reproduz as concepções dominantes de sexualidade e de gênero na sociedade e, muitas vezes, segrega aquelas e aqueles que não se submetem aos padrões performativos da masculinidade hegemônica e das formas de feminilidade mais submissas.

É notória a dificuldade das culturas da escola e do magistério para lidar com a variação cultural presente na sociedade. Nas séries iniciais do ensino fundamental sempre são os meninos a constituir a grande maioria dos que supostamente têm problemas de aprendizagem. O modelo de bom aluno ajusta-se mais facilmente às meninas, as professoras associam, mesmo sem perceber, o bom aluno à criança obediente, organizada e cuidadosa com o material, sem se rebelar contra as normas (características predominantemente atribuídas ao feminino). É inegável a existência de uma atribuição social, no campo da categorização profissional, como “coisa de homem” e “coisa de mulher”, e as crianças tendem a reproduzir essa rígida divisão de papéis.

Como a concepção sobre verdade em Foucault, base teórica mais importante de nossas análises se insere nesse contexto? Regina Maria de Souza e Márcio Mariguela (2007, p. 107-130) apresentaram no texto publicado no livro que se originou do Curso de Gestores uma síntese instigante:

Para ele, toda a sociedade é regulada por um conjunto de saberes e interpretações – sobre o mundo, a vida, os corpos, as pessoas e as relações possíveis entre elas – a partir dos quais classifica, hierarquiza e dirige ações para prevenir e tratar as emergências humanas que escapam àquele regime. Portanto, a verdade não vem de Deus, nem decorre de um raciocínio lógico e científico que descobre, nas nervuras de um corpo mestiço de acontecimentos, a sua verdade. A verdade é, pelo contrário, uma fabricação social, com base em certos condicionantes históricos, e exerce sobre o indivíduo e a população um quantum, mais ou menos intenso, de poder. A verdade é, pois, deste mundo; é feita de poder e ao mesmo tempo lugar de sua produção. Para ele, cada sociedade está sujeita a um regime de produção de verdades, a uma *política geral* de verdade.

Helena Altmann e Carlos José Martins (2007, p. 131-150) apresentam exemplos de como os cotidianos das escolas estão repletos de regimes de verdade sobre a sexualidade e o gênero que necessitam de pedagogias que os percebam em sua complexidade, muito mais do que como simples efeitos de órgãos sexuais, de hormônios ou dos genes. Essas pedagogias rejeitam o determinismo biológico, mostrando que não são os órgãos sexuais; os hormônios ou os genes os determinantes de que uma mulher aja de modo feminino; brinque de boneca; dedique-se à maternidade; siga certas carreiras e não outras; seja mais delicada e carinhosa etc. Elas rejeitam a concepção de que a menina é menos inteligente do que o menino pelo fato de seu cérebro ser menor do que o dele. Os autores apontam como

esse raciocínio, que hoje em dia nos parece absurdo, foi tido como verdadeiro durante séculos. Se, nesse caso, espantamo-nos com uma lógica causal e simplista, que coloca certa biologia na origem da inteligência, nem sempre nos desvinculamos da suposição de que essa matéria estaria na raiz de todas as coisas. A sexualidade é um bom exemplo disso. Ainda é muito vista como algo íntimo e natural, diretamente ligado a órgãos sexuais, hormônios, instintos etc”. (ALTMANN & MARTINS, 2007, p.134-135).

A própria definição do que seja natural na espécie humana está sujeita a variantes. Conforme afirma Pierre Bourdieu,

A definição social dos órgãos sexuais, longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de uma construção efetuada a custo de uma série de escolhas orientadas, ou melhor, através da acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças. (BOURDIEU apud ALTMANN & MARTINS, 2007, p.138)

Assim como não existe um invariante biológico que explique o gênero e a sexualidade, também não há outro que determine o certo e o errado, o normal ou o patológico em termos de gênero e sexualidade. Essas noções constroem-se no interior das culturas, em contextos históricos específicos que vão consolidando os regimes de verdades, produzindo as subjetividades, configurando as identidades. Quando perguntado às crianças da EMALG o que é ser homem e o que é ser mulher, as respostas foram ilustrativas:

“Ser homem pra mim dona, é ser macho, ser forte, não ter medo de nada”.
(Fabrício, 11 anos).

“Ser mulher pra mim, ah, dona, sei não, é se cuidar, se arrumar, casar e ter filhos”. (Jéssica, 10 anos).

A fala dessas crianças confirma a legitimação das identidades sexuais e de gênero inseridas em atos e relações de poder. A essencialização do feminino e do masculino como fixos e imutáveis perpassa continuamente as discussões. Evidencia-se que as identidades de gênero, assim como as raciais, étnicas ou de condição socioeconômica, são formuladas e mantidas por uma marcação simbólica realizada mediante sistemas representacionais que invocam argumentos ligados à natureza e expressos por meio da linguagem e dos signos.

Alguns relatos de professoras da Escola de Aplicação complementam os apresentados pelos gestores e confirmam a marcação simbólica que delimita as identidades e as possibilidades performativas no campo das relações de gênero:

Sexta-feira é dia de recreação e cada um leva um brinquedo ou um jogo, o que quiser. Enquanto todas as crianças brincavam, Cláudio, de 11 anos assentou-se ao nosso lado e ficamos conversando. Ele não havia levado nada e nem queria brincar com os colegas. No meio da conversa ele nos falou que não levava brinquedos porque se ele fosse levar o que ele realmente gostava de brincar todos iriam rir dele. Disse que não brincava com os colegas porque as brincadeiras eram muito agressivas e ele não gostava, e nem podia brincar com as meninas porque todos o chamavam de “mulherzinha”, Cláudio é uma criança infeliz, que não se enturma por causa do preconceito dos colegas.

Em um outro dia, próximo ao da Festa Junina, as crianças estavam ensaiando para dançar e faltava um menino para parceiro de dança. Foi a maior dificuldade para formar os pares, pois os meninos diziam que dançar era coisa de menina, que o pai não deixava, entre outros argumentos. Breno, um aluno de 12 anos de idade, usa brincos, só fala gíria, é admirado por todos por ser destemido de tudo, mas é muito criticado por usar brincos. Ele passeia o tempo todo dentro da sala e só anda dançando e cantando a música “Créu”. Sabe a coreografia completa, dança o tempo todo e se

recusa a dançar na Festa Junina. Quando perguntei por que não dançaria na Festa Junina, ele responde: “Quê isso Dona, tá me estranhando? Eu sô é macho. Eu não danço essas coisa ‘paia’ não, eu sô doidão, eu danço é “Crêu”. Tá achando que eu sô boiola? Sai de mim!”

A pesquisa sobre as músicas mais ouvidas pelos adolescentes, feita com o grupo de gestores, abriu espaço para outras vozes, outras formas de pensar e dizer o cotidiano, menos dogmáticas, mais atentas às diversas formas de demarcação de espaços, de superação de estigmas, que permitissem formas mais democráticas e menos violentas de interação. Os relatos dos gestores e gestoras constituem excelente exemplificação das artes de dizer e fazer que povoam o cotidiano:

Nunca havia escutado um rap com tanta atenção e reflexão. Muitas vezes somos como os caramujos, nos trancamos dentro da escola e queremos que tudo ocorra como achamos ser verdade. Precisamos, dentro do contexto escolar, saber conviver e lidar com diferentes verdades. Afinal, qual será ela? Somos Agamenon ou o porqueiro? O rei ou o trabalhador? Na escola, quem está com a verdade? O gestor, os professores, os alunos, os pais dos alunos? Quem é o sujeito da experiência?

Se continuarmos apenas a proibir determinadas músicas ou a pintar de branco as paredes pichadas pelas “gangues”, nunca compreenderemos o que estes jovens estão querendo dizer.

Se a letra das músicas dos RBD, vitoriosas nas pesquisas, trazem o tom da rebeldia: ‘quando não sigo os demais’ e da coragem ‘tem que apostar sem medo’, por que os alunos na escola fazem exatamente o contrário: seguem rigorosamente a mesma roupa, o mesmo cabelo, os mesmos gestos, e têm tanto medo de ser diferentes?

O resultado dessa pesquisa traz algo de intrigante: há possibilidade de estar acontecendo algumas rupturas e transformações ou simplesmente estamos tentando, por essa via, fazer o mesmo de sempre, isto é, promover a ‘purificação das raças’ e o melhoramento da população?

A música mostra a força dos jovens da periferia, as astúcias da maioria marginalizada, suas táticas de resistência para moldar o cotidiano a seu modo.

Muitos gestores proíbem o rap em suas escolas, preocupados com a função da escola de transmitir a língua “erudita”. Esses gestores não sabem que durante a Renascença, na Itália, a ópera era um estilo popular, de resistência ao clássico, preferido pela elite.

A mídia exerce o papel civilizatório ao divulgar determinados padrões, normas e regras que emanam da sociedade. Ensina o bom e o ruim, o certo e o errado, faz circular símbolos, mitos e estereótipos mediante representações que modelam uma visão de mundo de acordo

com a norma vigente no momento. Produz subjetividades, forja identidades. A família e a escola, como microcosmos dessa sociedade, fornecem e reproduzem os modelos e artefatos culturais demarcadores das relações de gênero e sexualidade. Nada nem ninguém é neutro ou inocente na produção das verdades neste campo.

O cotidiano escolar é um espaço privilegiado de (re)produção e (re)significação dessas relações. Problematizá-las constitui uma forma de ampliar as possibilidades do cuidado de si e do cruzamento de fronteiras delimitadas para as identidades. Contribui também para ampliar as chances de exercício cidadão imersas nas práticas que, no cotidiano escolar, configuram, moldam, instituem, disciplinam, controlam, vigiam, educam, resistem, contestam, (des)constroem. Essa problematização desestabiliza o discurso pedagógico e as rotinas que vão construindo os sujeitos como masculinos e femininos, sem levar em conta sua mesmidade de seres complexos, diversos, múltiplos, inseridos num espaço, num tempo, numa cultura em que a sexualidade é apenas um componente, e não o único.

Abordar os processos de subjetivação que atravessam a noção de identidade produzida na escola é investigar como todos nós, envolvidos em seu cotidiano, desenvolvemos sistemas representacionais sobre identidade e diferença, além de práticas legitimadoras de tais sistemas. É (re)dimensionar a construção identitária, em seus meandros tanto simbólicos quanto sociais.

Nesse contexto, o conhecimento do outro pode ou não possibilitar um maior conhecimento de si mesmo. À medida que conhece outros modos de viver e conviver, que compara situações e estabelece relações com a vivência de outros ambientes, o conhecimento de alunas e alunos sobre si mesmos, seu grupo social, sua região, seu país pode ampliar-se, desde que analisado na perspectiva de sua provisoriade e parcialidade. As identidades pessoais e nacionais estão sempre sujeitas a um processo de construção e reconstrução, daí importando não o que somos, mas o que estamos sendo, e em quais circunstâncias. Não existe uma única e estanque identidade sexual, de gênero, etária ou étnica, mas várias, constituídas historicamente num contexto discursivo que produz as subjetividades.

A análise dos filmes sugeridos no curso desencadeou também o deslocamento de algumas certezas sobre as identidades a serem formadas por uma educação dita cidadã, gerando falas dos gestores e gestoras como as que se seguem:

Sobre Meninos Não Choram:

No filme, a personagem negava-se a dizer a verdade sobre o 'si mesmo', o fato de, mesmo sendo, aparentemente, uma menina, sentir-se, na verdade, um menino. As pessoas não aprenderam a dizer a verdade sobre si mesmas. A nossa educação familiar e escolar ensina a dizer uma verdade única, aquela 'sacramentada' socialmente.

Sobre Bicho-de-Sete-Cabeças:

No cotidiano da escola nos deparamos com o nosso despreparo, assim como o desse pai, para lidar com situações, aparentemente simples. Preferimos excluir os alunos ao invés de analisar suas histórias, emoções, desejos.

Sobre A Língua das Mariposas:

Vemos os alunos como pessoas que precisam ser enquadradas, já que fogem da norma: aquele é fraquinho; aquele não se veste adequadamente; aquele é 'tranqueira'. Os que não conseguimos padronizar, são considerados anomalias.

Sobre A Excêntrica Família de Antônia:

Aquele vilarejo com sua forma própria de sobreviver, suas relações interpessoais, suas excentricidades, é uma mostra dos vários conflitos sexuais, religiosos, de gênero que circulam em qualquer sociedade. Na escola não é diferente, só que ela se esquece que também é composta de pessoas com saberes e falta de saberes, modos de sentir diversos, de julgar, de desejar, de exercer poder.

Essas e tantas outras abordagens sobre o cinema nos remetem a Áurea Guimarães(1998), quando lembra que, como a escrita, a leitura e a oralidade, também as imagens e sons do cinema e da televisão têm constituído nossa compreensão sobre o mundo, determinando que as coisas passem a existir porque estão sendo vistas e não apenas lidas ou escutadas. Aproveitar, a partir do cinema, para re-significar o potencial de sentido de cada imagem que tem sua manifestação particular também no cotidiano da escola, possibilitou que todos(as) nós, envolvidos(as) no curso, nos encontrássemos de frente com nossos medos, fantasias, desejos, mitos, verdades pessoais. Esse encontro abriu novas perspectivas de visão sobre que tipo de educação, de sociedade, de governo, de existência, de cidadania desejamos.

É possível incorporar a reflexão sobre a ética e a estética da amizade, desenvolvidas por Michel Foucault, ao contexto deste estudo. Diz ele: “De fato, vivemos num mundo legal, social e institucional, no qual as únicas relações possíveis são extremamente limitadas, extremamente simplificadas e extremamente pobres.” (FOUCAULT, 1999, p.309). O autor

referia-se aqui aos relacionamentos sexuais, que a sociedade limita em números e formas, como meio de disciplinar, mais facilmente, os grupos sociais.

Foucault não acreditava numa forma universal de sujeito, mas, pelo contrário, evidencia em toda a sua obra que esse se constitui mediante as práticas de sujeição, ou de liberação, com base na experiência de certo número de regras, convenções e estilos de ser encontrados no meio cultural. Essa estética introduz uma ética entendida como um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em razão de determinado modo de existência.

A construção da identidade de gênero foi demarcada ao longo da história, de forma muito limitada e reducionista, pela diferença anatômica. Não se abriu espaço para outras formas de representação da diferença sexual. Assim, frente ao enigma da diferença sexual, o processo histórico-cultural foi produzindo um conjunto de saberes capazes de servir como estratégias para que os indivíduos, imersos no oceano da linguagem, pudessem constituir para si uma identidade sexual, mesmo que limitada, que definisse a condição do ser homem ou mulher.

Na perspectiva da estética da existência de Foucault, novas possibilidades de se dizer e exercer o gênero na escola contribuiriam para que o estudante colocasse no centro de discussão os modos como se relaciona consigo mesmo e com os demais, sem aceitar passivamente o que foi naturalizado para ele como verdade universal e eterna. Naturalização essa que instaura um jogo de repetição e reprodução, no qual o fazer-se sujeito é estruturado mais na lógica da conformidade, da simplificação, do que na percepção de que essa elaboração do si mesmo é complexa e árdua, verdadeira obra de arte.

Essa elaboração artística envolveria a necessidade de desconstrução contínua dos diversos processos de normalização presentes no interior da escola e fora dela: rotinas, práticas, discursos, rituais que vão educando o corpo e instituindo os meios legítimos de viver o gênero e a sexualidade. As maneiras produzidas social e culturalmente para determinar o que se pode e o que não se pode fazer, o que é e o que não é permitido ser acabam por originar modelos de comportamentos, atitudes e valores muito restritos e estáticos que não privilegiam a diversidade. Assim vão se fechando ou reduzindo os espaços que permitem reflexões para mudanças dessas produções.

Tanto as características quanto os papéis de homens e mulheres são naturalizados e reduzidos a fórmulas cuja variação implicaria em abalar estruturas já solidificadas, o que produz medos, ansiedades e tendências à estandardização, mas também novas perguntas e resistências, novas artes de dizer e fazer, novas possibilidades de singularização. Reproduzo na íntegra, embora seja longo, o caso relatado por essa gestora, por abranger todas essas implicações e por ilustrar as emergências das experiências vividas no cotidiano, com suas imanências e múltiplas possibilidades performativas:

Em uma das reuniões que precedeu o Planejamento Escolar, alguns professores sugeriram a adoção do uniforme devido ao jeito “bem à vontade” com que os alunos estavam vindo à escola, principalmente os novos alunos do Ensino Médio. O jeito “rebelde” dos alunos se vestirem assustou um pouco os professores que depararam com saias curtas, barrigas de fora mostrando o corpo cinturado, calças bem baixas que não trazem nenhuma preocupação em esconder calcinhas e soutiens. Isto tudo acompanhado de muitos acessórios e um jeito bem despreocupado no sentar ou no agachar. Analisando bem, percebemos que não havia malícia, era tudo quase que natural neles. Após várias conversas, grandes negociações, enquetes, ficou assim decidido: as meninas usariam camiseta “baby look pink”, e os meninos camisetas um pouco mais justas, na cor verde limão. E assim aconteceu. A escola ficou com o alunado bonito e colorido. Todos de bermudas ou calças “jeans” de vários tons e as camisetas rosas ou verdes. Tudo bem, até que apareceu o nosso aluno “Léo”, que há um tempo atrás, em 2005, chegou a entrar na escola por uns dias vestido de menina. Ele me disse que não havia gostado da camiseta mais comprida nem da cor verde dos meninos e que a das meninas era um rosa lindo, mais curta, combinando em tudo com o que ele gostava. E aí, É certo deixá-lo vestir rosa como as meninas? Que reação causaria nos colegas? Talvez não fosse tão estranho para os colegas que já o conhecem como ele é. Mas, e para os professores? Os pais dos alunos? A comunidade? Qual seria a repercussão do fato da diretora ter deixado/não deixado?

Este e os demais relatos mencionados evidenciam que as práticas escolares, seus rituais, seus ditos e interditos oferecem oportunidades incríveis para se discutir quem somos, porque somos assim e não de outra forma, ajudando-nos a re-pensarmos os papéis de sujeito que ocupamos ou que gostaríamos de ocupar. Abordar a questão da identidade perpassada pela noção de cidadania produzida na escola é investigar como todos nós, envolvidos em seu cotidiano, desenvolvemos sistemas representacionais sobre a identidade e a diferença e como desenvolvemos práticas legitimadoras de tais sistemas. A construção identitária é tanto simbólica quanto social. As identidades adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas e pela forma como vão sendo

consolidadas na prática social. A consciência de si que estipula as formas de alunos e alunas, professoras e professores verem-se, dizerem-se, narrarem-se, julgarem-se no interior das práticas e rotinas escolares, implica na percepção da identidade como parte de uma complexa rede de significados.

Neste contexto, o conhecimento do outro pode ou não possibilitar um maior conhecimento de si mesmo. À medida que conhece outras formas de viver e conviver no espaço escolar compara situações, estabelece relações com outros contextos, o conhecimento dos alunos e alunas sobre si mesmos, seu grupo social, sua região, seu país, pode ampliar-se, desde que analisado na perspectiva de sua provisoriade e parcialidade. As identidades pessoais e nacionais estão sempre sujeitas a um processo de construção e reconstrução, daí importando não o que somos, mas o que estamos sendo, e em que circunstâncias.

Faz parte do ser gestor ou gestora e do trabalhar com a cidadania levar esta discussão para o cotidiano escolar: re-significar as imagens, os sons, os gestos, os movimentos, os hábitos produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas; dialogar com as fontes e saberes instituídos; transgredir práticas pedagógicas, materiais didáticos e currículos que pretendem transmitir a verdade sobre o ser homem ou mulher, criança, jovem, adulto(a) ou idoso(a), pobre ou rico(a), negro(a), índio(a) ou branco(a),

(Re)dimensionar as práticas culturais ligadas ao gênero e à sexualidade na escola é inserir o cuidado de si no jogo das diferenças, das lutas sociais e das relações de poder que se multiplicam no cotidiano da escola. É perceber que, como relações, elas podem e devem se alterar continuamente na medida em que novos sujeitos e novas práticas se instalam no social.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000a, p. 42)

Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitada. Nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, a diferença, entretanto, é um processo social estritamente vinculado à significação. Num contexto filosófico, fala-se de "filosofia da diferença" para se referir a certas tendências filosóficas contemporâneas que se centram no conceito de diferença, opondo-se, nesse sentido, às filosofias que se fundamentam na dialética, as quais são criticadas, sobretudo, porque ao resolverem a contradição por meio de uma negação da negação, acabam por reafirmar a identidade e a mesmidade.

As questões de gênero se referem a um campo de lutas (jogo de relações) entre homens e mulheres, por poder e significação. Neste trabalho voltou-se para a pluralidade cultural com o cuidado de não se absolutizar as questões de gênero e sexualidade, mas inseri-las nas práticas culturais. Percebeu-se nos depoimentos que tanto os gestores e gestoras como as crianças estão sendo o que suas histórias e suas relações lhes têm permitido ser; que esse modo de ser não é definitivo; e que todos podem se permitir serem diferentes do já instituído. Inferiu-se que muitos educadores e educadoras buscam, com astúcia, no cotidiano escolar as possibilidades de (re)inventar no dia-a-dia os dizeres e fazeres que moldam as identidades, as formas de vida e de relações humanas, procurando ampliar-lhes os significados a partir das experiências vivenciadas. Esta é uma tarefa política já assumida por muitas mulheres (presença majoritária na educação) e homens, mas passível de se multiplicar se forem desconstruídos continuamente os regimes de verdade sobre as possibilidades de ser e estar no mundo.

Com efeito, problematizar situações limitadoras e repressoras no âmbito do gênero e da sexualidade ainda tão recorrentes na escola seria uma forma de ampliar as possibilidades de cruzamento de fronteiras das identidades. Contribuiria também para ampliar as possibilidades de exercício cidadão imersas nas práticas que, no cotidiano escolar, configuram as relações de poder que ensinam, moldam, instituem, disciplinam, controlam, vigiam, mas também resistem, contestam, (des)constroem. Essa problematização desestabilizaria o discurso e as rotinas pedagógicas que vão constituindo os sujeitos com rígida delimitação de sua diversidade biológica, sem se levar em conta sua mesmidade de seres complexos, diversos, múltiplos, inseridos num espaço, numa cultura, em que a sexualidade é apenas um componente, e não o único.

Esta problematização instauraria a educação das meninas (e dos meninos também) em perspectivas sempre mais amplas e inesgotáveis, como vislumbra este poema, escrito por uma professora e incluído por uma das gestoras no TCC - Trabalho de Conclusão de Curso - apresentado no final do Curso de Gestores.

Ensina a menina a crescer.
Ensina-lhe a andar de mãos dadas, de braços dados.
Ensina a menina a cavar o poço com os outros,
ou a cavar para os outros, se a deixarem sozinha,
Ensina-lhe a descoberta, o regozijo de uma libertação que se constrói dia a dia.

Abre sempre uma janela.
Ensina-lhe a ver o mar, a desatar os barcos, a decifrar o enigma das
gaivotas...
Não lhe sufoques um canto,
Não lhe espremas uma ilusão,
Não lhe crestes um sonho.
Ensina-lhe a vida.
Ou então, não lhe ensines nada.
Aprende com ela:
Bebe o sol de sua idade,
A alegria de suas horas,
O frescor que seu olhar deixa em todas as coisas.
Aprende com sua certeza a penetrar a noite sem roteiro,
Apenas distinguindo rumores de auroras vindouras.
Provoca, em favor dos irmãos,
O milagre dessa palavra jovem e surpreendente
Como canto de pássaro sobre uma nova idade.

(Laura Chaer, em agradecimento à homenagem prestada pelos caríssimos
professores e alunas de 1970, do Colégio Santa Rosa de Lima)

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

“Quanto custa dizer a verdade sobre si mesmo”?
(Michel Foucault - Quanto custa dizer a verdade?)

*“É apenas enquanto fenômeno estético que a existência
do mundo permanentemente se justifica”*
Nietzsche

*“Em suma, se o modelo não consegue transformar a realidade,
a realidade deveria conseguir transformar o modelo”.*
Ítalo Calvino

*“Nunca fui senão uma criança que brincava.
Fui gentio como o sol e a água, de uma religião universal que só os homens não têm.
Fui feliz porque não pedi coisa nenhuma, nem procurei achar nada,
nem achei que houvesse mais explicação que a palavra
explicação não ter sentido nenhum”.*
Fernando Pessoa

“Ora, direis, ouvir crianças”⁴⁶ é a epígrafe inicial deste trabalho de pesquisa que partiu do pressuposto de que é preciso ouvir as crianças, “esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua”(LARROSA, 1999a, p. 67). Para muitas pessoas, inclusive educadores e educadoras, a sugestão ainda pode parecer um contra-senso tão grande como o de ouvir estrelas, proposto pelo poeta. Mais absurda ainda pode ser considerada a intenção específica de ouvir especialmente as meninas naquilo que elas se dizem diferentes ou se pretendem iguais, nas suas representações sobre gênero e sexualidade. Nesse contexto, buscou-se a percepção dos sentimentos de pertença dessas crianças aos grupos em

⁴⁶ Paráfrase do poema de Olavo Bilac “Ora, direis, ouvir estrelas!”

Certo Perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto/Que, para ouvi-las, muita vez desperto/E abro as janelas, pálido de espanto .../E conversamos toda a noite, enquanto/A via láctea, como um pálio aberto, Cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,/Inda as procuro pelo céu deserto./Direis agora: "Tresloucado amigo!/Que conversas com elas? Que sentido Tem o que dizem, quando estão contigo?"/E eu vos direi: "Amai para entendê-las!/Pois só quem ama pode ter ouvido/Capaz de ouvir e de entender estrelas."

que estão inseridas: sua representatividade, sua visibilidade, sua dizibilidade, suas possibilidades performativas, enfim, sua existência cidadã. Na escuta das vozes das crianças, o trabalho, que pretendia abranger na mesma proporção ambos os gêneros, tomou como foco especial as mulheres, pelos rumos tomados pela própria pesquisa, que apontou para a necessidade ainda muito atual de escuta desse grupo tradicionalmente calado através da história.

“Ora, direis, ouvir mulheres!” Muitos exclamarão, e acrescentarão, ironicamente, “silenciosas as mulheres”? E Michele Perrot fará eco, também com ironia, a esse espanto e aos perigos das falas das mulheres invadindo o espaço público:

Silenciosas, as mulheres? – Mas elas são as únicas que escutamos, dirão alguns de nossos contemporâneos, que, com certa angústia, têm a impressão de sua irresistível ascensão e de sua fala invasora. “Elas, elas, elas, sempre elas, vorazes, tagarelas...”⁴⁷, mas não somente nos salões de chá, transbordando agora do privado para o público, do ensino para o pretório, dos conventos para a mídia e até mesmo, ó Cícero, Saint-Just e Jaurès, para o Parlamento. (2005, p. 9)

A ironia da autora se refere à irrupção de uma presença e de uma fala femininas em locais que lhes eram interditos ou pouco familiares até então, inovação oriunda do século XIX que muda a perspectiva sonora de nosso tempo. As mulheres recusaram-se a se sujeitar às injunções de silêncio que foram impostas a elas, seus corpos, seus desejos, suas atribuições. Seus sussurros, seus murmúrios, sua tagarelice saíram dos quintais e das cozinhas, dos quartos e das salas e se expandiram para as praças e mercados, as igrejas, as repartições públicas. Perrot nos indica como essa tagarelice encobria uma desvalorização de sua fala e dos significados dos silêncios impostos (e muitas vezes usados como arma) não só às vozes das mulheres, mas a todas as suas tentativas de expressão, dos gestos à escrita.

O que a pesquisa tomou como pressuposto e pode confirmar coincide com o depoimento de Michele Perrot: em muitos aspectos subsistem os tradicionais silêncios da História sobre as mulheres, “como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora dos acontecimentos”. (PERROT, 2005, p. 9) Outra constatação foi a de que a fala de muitas mulheres persiste em grande parte

⁴⁷ Essa expressão usada por Perrot é uma referência a: SARRAUTE, Nathalie. **Tropismes**. Paris: Galimard, s/d. p. 15.

não sendo delas. Elas ainda fazem eco ao discurso político, religioso, médico, científico que vem produzindo historicamente regimes de verdade sobre a natureza feminina: seu corpo, sua sexualidade, a procriação, o exercício da maternidade e os demais papéis que lhe são conferidos pelo poder disciplinar.

Ouvir mulheres constituiu o foco especial dessa escuta das vozes das crianças. Quem são as meninas e mulheres produzidas pela escola? Como se dizem elas? Ou melhor, como têm sido ditas a elas as verdades sobre ser e se sentir mulher? Quais construções e relatos educacionais interferem nas representações que as meninas fazem de si mesmas enquanto cidadãs de um gênero e uma sexualidade? Essas foram algumas questões que nortearam a investigação. A proposta era responder a pergunta: quem fala pelas crianças e adolescentes em termos de gênero e cidadania? A circularidade dos discursos que transpareceram nos casos analisados a partir do Curso de Gestores (interior de São Paulo) e nas vozes das crianças que ecoaram na pesquisa realizada na Escola de Aplicação Lélia Guimarães – EMALG - (interior de Minas Gerais) conduziu para a priorização desta temática.

Parti do pressuposto de que meninas e meninos se imbuem dos princípios civilizatórios que envolvem as noções de cidadania a partir da escola. Constatei que ainda é lá, em grande parte, que elas e eles entram em contato com as noções históricas de pátria e cidadania e com os modelos religiosos e moralizantes sobre os papéis de homens e mulheres nas práticas sociais. Analisei a forma como esses modelos ainda regem as relações, estigmatizando regras e posturas identitárias. A pesquisa constituiu-se numa chance de quebrar algumas dessas certezas, e ver a criança, sobretudo as meninas, como o “outro: o que, muito além do que qualquer tentativa de captura inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhida”. (LARROSA, 1999a, p. 69)

A investigação se colocou em posição de escuta diante da alteridade das meninas no sentido de instaurar novas possibilidades de cidadania que não fechassem esse outro em limites performativos tão estreitos, ampliando as suas possibilidades de visibilidade e dizibilidade. Uma posição de escuta, aliada a menos certezas sobre que tipo de cidadania seria mais adequada às meninas e aos meninos e que fizesse os envolvidos na educação desconfiarem dos regimes de verdade que circulam no cotidiano da escola sobre as identidades sexuais e de gênero.

Adotando como referencial teórico os estudos de Michel Foucault e os autores e autoras dos recentes Estudos Culturais, a abordagem histórica escolhida como eixo de investigação garimpou as técnicas disciplinares que foram atuando sobre as mulheres no limitado espaço social de sua circulação: a família, a Igreja, os hospitais e mais tarde as escolas. As mesmas escolas que lhes foram interditas durante séculos e que, contraditoriamente, se tornaram para elas uma das poucas opções de trabalho fora do lar reconhecidas como legítimas. Nesses espaços, paralelamente ao discurso político, médico e religioso é que se resgataram os indícios da constituição da mulher enquanto sujeito de um gênero. Constatou-se que esse processo discursivo sobrevive nas escolas, consolidado nas vozes educacionais, predominantemente femininas. Seus vestígios foram resgatados nos relatos sobre as crianças, oriundos do Curso de Gestores, (na maioria feitos por mulheres) e nos depoimentos das próprias meninas e meninos, que reproduzem os modelos instituídos pelo processo civilizatório representado pelo poder disciplinar.

Procurou-se, na análise dos resultados da pesquisa, problematizar as relações saber-poder em que se inserem as noções de corporalidade que atravessam os currículos escolares e as representações dos gestores e crianças nesse campo. Os indícios apresentados procuravam evidenciar como a produção discursiva das identidades de gênero e sexuais fixam os limites e a validade dos corpos. Esse processo não apenas produz narrativas sobre os mesmos, mas os institui, através do poder disciplinar e do biopoder explicitados por Michel Foucault.

O texto, fazendo referências diretas a Foucault e a autoras feministas como Judith Butler, circunscreveu o horizonte simbólico que delimita os contornos físicos dos corpos e institui um domínio de corpos impensáveis, abjetos, invisíveis. Vislumbrou-se a performatividade dos corpos femininos (e masculinos) que, a partir das relações de poder inseridas na escola, vão assumindo contornos materiais e significações sociais, legitimidade simbólica e formas de inteligibilidade bem específicas. Evidenciou-se que muitos desses corpos que não se enquadram no espaço geográfico da norma da sexualidade são ignorados, silenciados ou excluídos. Eles representam uma ameaça e, como tal, são colocados sob suspeita. Em exemplos aparentemente simples evidenciou-se como o uso de certos espaços da escola, certos nomes ou atividades continuam a sofrer interdições, dependendo das características dos corpos que a eles aspiram.

As reflexões desenvolvidas neste e em outros estudos já realizados sobre cidadania levaram-me a confirmar a necessidade de transgredir, permanentemente, tudo que já foi dito e pensado sobre cidadania, incorporando a perspectiva da ética e da estética da amizade, desenvolvidas por Michel Foucault. Em que sentido? Na perspectiva de novas possibilidades estilísticas de existência individual e social, fora das limitadas relações prescritivas e normalizadoras ainda existentes. “De fato, vivemos num mundo legal, social e institucional, no qual as únicas relações possíveis são extremamente limitadas, extremamente simplificadas e extremamente pobres”(1999, p.309). O autor referia-se, aqui, aos relacionamentos sexuais, que a sociedade restringe em números e formas, como meio de disciplinar, mais facilmente, os grupos sociais. Uma reflexão sobre a luta homossexual, analisada por Michel Foucault (1985), levou-nos, a mim e aos alunos e alunas nos debates desenvolvidos no Curso de Gestores, a considerar que ela pode ser estendida a outras lutas que se inserem no campo da cidadania, como a das mulheres. Trazer para o cotidiano da escola formas transgressivas de se pensar as relações de gênero é “aspirar à criação de um novo ‘direito relacional’ que permita todo tipo de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las”(ORTEGA, 1999, p. 170).

Um devir criativo no campo das relações de gênero e sexualidade não implicaria em uma simples igualdade de direitos já validados socialmente, mas na recusa das formas já institucionalizadas de relacionamento e de subjetividade. A noção de amizade aí implícita transcende os limites individuais de uma estética da existência e coloca-se numa dimensão mais ampla, que considera tanto necessidades individuais quanto coletivas, e valoriza sua interação. A perspectiva estética que assim se instaura só pode ser fundada na experiência, no sentido proposto por Jorge Larrosa: “Experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, o que toca”. (LARROSA apud ANDRADE, 2007, p. 258)

As experiências evidenciadas na pesquisa foram as acontecências, as emergências surgidas no e do cotidiano da escola. Essas experiências, descritas pelas vozes das próprias crianças ou intermediadas pelos gestores e gestoras, ora confirmavam o já dito e cristalizavam as relações, ora introduziam novas formas de dizer e de fazer, novas possibilidades estéticas de reinvenção das rotinas e ritos escolares. Elas confirmavam as palavras de Michel de Certeau (2008) sobre o cotidiano, quando o descreve como espaço de investimentos na imaginação, no inusitado, na transgressão, nos equilíbrios simbólicos e nos acordos mais ou menos

temporários. Esses investimentos são instaurados por professoras e professores, meninas e meninos comuns, sábios e loucos, que, de inúmeras maneiras, recriam os espaços e as experiências que neles acontecem.

Não se pretendeu no módulo trabalhado no curso e nem nas reflexões desenvolvidas neste trabalho sugerir às pessoas envolvidas no cotidiano escolar como devem ser, o que devem fazer, no que devem acreditar e pensar. A proposta foi problematizar como os mecanismos sociais têm atuado sobre adultos e crianças, e, a partir dos espaços de criatividade do cotidiano, instigar todas e todos a se dizer de outras maneiras, se permitir ser e fazer de outras maneiras. Através de uma genealogia da produção das identidades, dos saberes e poderes que as têm instituído, abrir novos espaços para as pessoas fazerem as escolhas mais importantes de sua existência. Essa é a perspectiva da estética da amizade em Michel Foucault (2001), para quem não acredita em uma forma universal de sujeito, mas que esse se constitui através das práticas de sujeição ou de resistência, a partir da experiência. Toda experiência de produção das subjetividades envolve certo número de regras, convenções, estilos de ser encontrados no meio cultural. A estética introduz uma ética entendida como um conjunto de regras facultativas que avaliam o que fazemos, o que dizemos, em função de certo modo de existência.

Quando os gestores e gestoras deram voz à diversidade de “Zés” que protagonizam o cotidiano escolar, através de suas músicas preferidas, ou trabalharam uma memória escolar, sob uma outra ótica, permitindo um dizer verdadeiro sobre si mesmos e sobre os outros, desfocalizaram as formas convencionais de educação dita cidadã, baseadas em normas e valores estáveis e instauraram as possibilidades de uma outra estética da existência. Essa estética implica no *cuidado de si* e passa pelo cuidado que os outros devem ter consigo mesmos. Ela cria na escola a possibilidade de se negar a sacralidade das normas e estatutos que a regem, revendo leis e regras de convivência para que não se voltem contra o sujeito, mas a favor dele, e a favor do grupo com o qual convive.

Essas práticas de si passam pelo esforço bélico de dotar de beleza a própria existência e implicam numa intensificação das relações sociais engendradas no cotidiano da escola de forma estética, através da amizade. A estética da amizade não exclui nenhum grupo ou campo de luta. Ela abre espaço para novas formas de existência, alcançáveis através do trabalho sobre si mesmo e sobre o outro. A amizade aí pode ser entendida como tática de guerra porque

implica não em elemento compensatório e aglutinador, mas antes transgressivo, pela alternativa que ela representa a formas de relacionamentos sociais prescritivas e institucionalizadas. Ela constitui um jogo estratégico para permear as relações sociais, pautando-as pela multiplicidade, intensidade, experimentação, problematização, cruzamento de fronteiras. Ela, através da experiência, volta sempre ao ofício da pergunta: Quais as formas de vida comunitárias possíveis hoje? Que limites têm sido postos a essas possibilidades de vida? Quem os coloca? A quem interessam? É possível uma multiplicidade de formas de vida individual e coletiva que cruzem as fronteiras do gênero e do sexo, assim como da raça, da classe social, da nacionalidade, da idade?

A reflexão que se pretendeu fazer aqui partiu do pressuposto de que o exercício estético do ofício da pergunta pode se infiltrar em meio às fissuras microfísicas das relações de poder imersas no cotidiano: “operações quase microbianas que proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de ‘táticas’ articuladas sobre os ‘detalhes’ do cotidiano”. (CERTEAU, 2008, p. 41). Por mais que a microfísica do poder privilegie o aparelho produtor da disciplina, ainda que, na educação, ela se exerça por meio de eficientes tecnologias instituidoras dos sujeitos, existem mil maneiras de se reinventar o cotidiano através das perguntas e das experiências por elas engendradas.

A pergunta que guardei para o final, mas que me instigou em toda a investigação foi inspirada em Michel de Certeau:

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política? (2008, p. 41)

As respostas, inúmeras, inusitadas, nunca definitivas, serão construídas pelas astúcias, pelas táticas, pela engenhosidade no aproveitamento das experiências, das oportunidades, pela arte tanto poética quanto bélica de agir no momento certo. A pesquisa evidenciou que o discurso da subjetivação, já arraigado nos meios escolares é muito forte, mas permitiu também vislumbrar que muitas astúcias permeiam o cruzamento de fronteiras e o cuidado de si presentes nas resistências cotidianas do universo escolar.

O relato desta gestora ilustra as possibilidades de uma nova estética da existência cidadã para mulheres e homens através do exercício, na escola, das artes da escuta, da pergunta, do fazer e do dizer, que não consideram nunca como definitivas as respostas encontradas.

À semelhança da técnica de vídeo-retalho, recolho agora, alguns fragmentos de minhas memórias do cotidiano escolar. Patrícia era punk, tatuada, vestia-se de preto e tinha respostas ávidas. Eu gostava de Patrícia, tinha personalidade. Gê era gay, usava calça baixa e sua calcinha sempre teimava em aparecer. Enfrentava muito preconceito dos meninos, especialmente dos que se julgavam “machos”. Quando Gê não ia à escola, fazia uma falta danada. E eu sabia onde ele estava, na R. Ezequiel Ramos onde fazia ponto e, às vezes, era agredido fisicamente. [...] Terminado o semestre, estava eu lá na formatura e depois no álbum, abraçada a todos eles. Não os considerava “artefatos danificados” e fora “do padrão considerado normal para a espécie humana”. (SOUZA e GALLO, 2002, p. 41). No entanto um dia recebi uma carta de amor anônima. Percebi [...] que a carta era de uma mulher. Senti repúdio e a rasguei em um surto de raiva e náusea. O fato implicou no “descaminho” e na “desconstrução” de certezas e crenças que tinha sobre conviver com os diferentes e respeitar as alteridades [...] Não a agredi fisicamente, porém, de forma contundente, usei como estratégia uma atividade que promovia o debate sobre “preconceitos” e, quando um dos alunos perguntou qual era minha posição em relação ao “homossexualismo”, aproveitei para desferir o golpe final: “para mim está tudo certo desde que não venha para o meu lado”. Ela estava na sala e deve ter entendido o recado. [...] Pensando hoje a “cidadania” como o “sentido de pertencimento” a um grupo ou sociedade, entendo que exclui essa aluna e que com posturas como essas, nós [...] fazemos que “uns vão se tornando mais cidadãos que outros” (ANDRADE, 2005, p. 214). Reflito então que falar diretamente sobre o assunto com a pessoa interessada teria sido a medida mais respeitosa e tolerante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny (org.). **O mito da infância feliz**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1984.

ALTMANN, Helena. Sexualidade adolescente como foco de investimento político educacional. **Anais da 27ª. Reunião Anual da Anped**. 2004. Caxambu. Disponível em <http://www.anped.org.br/27/ge23/t235.pdf>.

ALTMANN, Helena & MARTINS, Carlos José. Políticas de sexualidade no cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria & MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007. p. 131- 150.

ANCHIETA, Isabelle. **Imagens da feminilidade**. Disponível em: www.mentecerebro.com.br. Acesso em 11 de novembro de 2009.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cultura, cidadania e diferença na escola**. 2003. 106f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade de Uberaba.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. Experiência, saber, sentido e por-vir em Jorge Larrosa. (resenha) In: BITTENCOURT, Águeda Bernadete & OLIVEIRA JÚNIOR, Wenceslau Machado. (orgs.) **Estudo, pensamento e criação**. Campinas, SP: Graf. FE UNICAMP, 2005. Livro I. p. 257-260

_____ & BRITTO, Letícia Vasconcelos. (Re)pensando os regimes de verdade sobre o corpo na cultura contemporânea. Araxá-MG. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. v.3, n.3, maio de 2007a. p. 245-261.

_____. O cotidiano escolar como espaço de produção de sujeitos cidadãos. In: CAMARGO, Ana Maria & MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007b. p. 91-106.

_____ & RIOS, Juliana Pereira. Cidadania, gênero e sexualidade; processos de subjetivação das crianças do Ensino Fundamental em Araxá. Araxá-MG. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**. v.5, n.5, maio de 2009a. p. 39-54.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução de Sérgio Milliet. 11.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1974.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. Traduzida dos textos originais da “École Biblique de Jerusalém. São Paulo: Paulinas, 1989.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: 5ª à 8ª. séries**. 10vols. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da educação e do desporto. **Parâmetros curriculares nacionais:** temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (Secad/MEC) **Diversidade sexual na escola.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

BUTLER, Judith. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do “pós modernismo”. **Feminismo(s) contemporâneos.** Tradução de Pedro Maia. Berkeley: University of Califórnia at Berkeley, 1990. p. 11-42.

BUTLER, Judith. **Cuerpos que importam:** sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”. 2.ed. Buenos Aires: Paidós, 2008a.

_____. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008b. (Coleção Sujeito e História).

CAMARGO, Ana Maria Faccioli & RIBEIRO, Cláudia. **Sexualidades e infâncias:** a sexualidade como um tema transversal. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Moderna, 1999.

CAMARGO, Ana Maria & MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano.** Tradução Ephraim Ferreira Alves. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CESARINO, Antônio Carlos. Prefácio. In: Fanny Abramovich (org.) **O mito da infância feliz.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1983.

CHIARA, Ana Cristina de Rezende. Fim da festa de hormônios. In: SUSSEKIND, Flora; DIAS, Tânia; AZEVEDO, Carlitos (orgs.). **Vozes femininas:** gênero, mediações e práticas da escrita. Rio de Janeiro: 7letras: Fundação Casa Rui Barbosa, 2003. p. 340-348. (Trabalhos e Depoimentos apresentados no Seminário “Vozes femininas: gênero, mediações e práticas da escrita”, realizado em maio de 2001, na Fundação Casa de Rui Barbosa)

CODO, Wanderley & SENNE, Wilson. **O que é corpo(latria).** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 155).

COSTA, Jurandir Freire. A construção cultural da diferença de sexos. In: **A face e o verso:** estudos sobre o homoerotismo II. São Paulo: Editora Escuta, 1995. p. 98-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Apresentação. In: _____ **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p.11-12

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: _____ **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 93-117.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Corpo e Motricidade).

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____ & GUATTARI, Félix. **Kafka, por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil colônia**. 2.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

DEL PRIORE, Mary. (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999a.

DEL PRIORE, Mary. Abaixo as barbies. **Estado de Minas**. Suplemento feminino. julho de 1999b.

DEL PRIORE, Mary. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. De textos). **História das mulheres no Brasil**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DUBY, Georges & PERROT, Michele. **História das mulheres: o século XIX**. Porto: Afrontamento, 1991.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 48-71.

FONTES, Joaquim Brasil. O corpo e sua sombra. Prefácio à 2ª. edição. In: SOARES, Carmen (org.). **Corpo e história**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3: O cuidado de si**. Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guillon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Tecnologias del yo y otros textos afines**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andréa Daher; Consultoria de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

_____. **História da sexualidade II**: O uso dos prazeres. Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **A microfísica do poder**. Tradução, organização, revisão técnica de Roberto Machado. 14.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

_____. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999c.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Coleção Ditos e Escritos, v.5).

FREIRE, João Batista. Prefácio. In: DAÓLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRAGA, Alex Branco. Anatomia emergente e o *bug* muscular. In: SOARES, Carmen (Org.) **Corpo e história**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea.)

FURLANI, Jimena. **Mitos e Tabus da Sexualidade Humana**. Belo Horizonte: Autêntica . 2003.

GALLO, Sílvio. O pensador transversal. **Discutindo filosofia**. São Paulo. Ano I. n.6, 2006. p.35-45.

GALLO, Silvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana Maria & MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007. p. 21-39.

GALLO, Silvio. Apresentação. In: **Que escola é essa?**: anacronismos, resistências e subjetividades. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. (Coleção Educação em Debate)

GAY, Peter. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud**: a educação dos sentidos. Tradução de Per Salter. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

GAZZINELLI, Maria Flávia *et al.* Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. **Caderno Saúde Pública** jan./fev. 2005. v. 21, n.1. p. 200-206.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERAQUE, Eduardo. Sociólogas criticam visão machista. **Folha de São Paulo**. Caderno Cotidiano. 10 de nov. 2009. p. C1.

GIROUX, Henri; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A, F, B,; SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GUATTARI, Félix & ROLNICK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GUIMARÃES, Áurea Maria. O cinema e a escola: formas imagéticas de violência. Campinas. **Cadernos Cedes**. v.19, n.47, dez, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

_____ Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultura. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HERTZ, R. A preeminência da mão direita: um estudo sobre a polaridade religiosa. In: **R. Relig. Soc.** n. 6. 1980. p. 99-128.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mário de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY & SCHULMAN, Norma. **O que é afinal Estudos Culturais?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____ & PÉREZ DE LARA, Nuria (orgs.). **Imagens do outro**. São Paulo: Vozes, 1999a. p. 67-86.

_____. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999c. p. 35-86.

_____ & SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

_____ Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 133-160.

_____ Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002b.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As estruturas elementares do parentesco**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). História das mulheres no Brasil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 443-479.

_____ **Um corpo estranho:** Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Ana Maria. Pra que é que presta uma menininha? In: ABRAMOVICH, Fanny (org.). **O mito da infância feliz.** 4.ed. São Paulo: Summus, 1984. p.43- 54.

MARIGUELA, Márcio & SOUZA, Regina Maria. Sexualidades e diferenças no cotidiano escolar: por uma filosofia curiosa de si. In: CAMARGO, Ana Maria & MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007. p. 107-130.

MATTOS, Izabel Missagia da Silva. Cinco séculos d desenvolvimento na América. In: AUAD, Sylvia Maria Von Atzingen Venturoli. **Mulher.** Belo Horizonte: Federação Internacional de Mulheres da Carreira Jurídica/ CREZ/MG/Centro Universitário Newton Paiva/IA/MG, 1999.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. v.1.

MICHELET, Jules. **A mulher.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora:** Reflexões sobre os preconceitos morais. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

PAZ, Octávio. **El laberinto de la soledad.** México, DF: Fondo de Cultura Econômica, 1999

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PÉREZ DE LARA, Nuria. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história.** Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005. (Coleção História).

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:** uma introdução. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates. Banquete:** Texto integral. Tradução de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2003.

REIS, Roberto Alves. Diversidade sexual na sala de aula. **Presença Pedagógica.** v. 15, n. 85, jan/fev 2009, p. 46-53.

REIS, Roberto Alves. Diversidade sexual na sala de aula. **Presença Pedagógica.** v.15, n. 85, jan/fev 2009. p. 47- 53.

RIDLEY, Matt. **O que nos faz humanos:** genes, natureza e experiência. Tradução de Ryta Vinagre. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ROLNIK, Suely. Guerra dos gêneros e guerra aos gêneros? **Revista Entretexo Entresexos**. Outubro 1997. p. 33-39.

ROSA, Graciema de Fátima. O corpo feito cenário. In: Meyer, Dagmar & SOARES, Rosângela. (orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. (Coleção Programas e Práticas Pedagógicas).

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, Ana Maria & MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar:** emergência e invenção. Piracicaba, SP: Jacintha Editores, 2007. p. 41-52.

SCLIAR, Moacyr. O nascimento de um cidadão. In: PINSKY, J. & PINSKY C. B. (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 585-588.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Contexto, 2000a

SILVA, T. T. (org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen (Org.) **Corpo e história**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea.)

_____. Corpo e história. **Cadernos de subjetividade**. n. 2, v.3, São Paulo: PUC/Educ, 1996.

SCLIAR, Moacyr. O nascimento de um cidadão. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 585-588.

SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. Babilônios somos: A modo de apresentação. In: _____(orgs.) **Habitantes de Babel:** Políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica: Belo Horizonte, 2001. p. 7-30.

_____ **Pedagogia (improvável) da diferença:** E se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGANETO, Alfredo (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

_____ **Identities terminais:** As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____ **Documentos de identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____ O adeus às metanarrativas educacionais. In: _____(org.) **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999b. p. 247-258.

_____ **Teoria cultural e educação:** Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

_____ A produção social da identidade e da diferença. In: _____(org.) **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. p. 73-102.

_____ **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.p. 61-83.

_____ A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos II:** outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 119-141.

SOARES, Carmen (org.). **Corpo e história.** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, Regina & GALLO, Silvio. Porque matamos o barbeiro. **Educação e Sociedade.** 2002. v.23, n. 79. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300004

VASCONCELOS, Sylvio. **Mineiridade:** ensaio de caracterização. Belo Horizonte, 1968.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: Há algo de novo sob o sol? In: _____(org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

_____ **Um debate impossível.** <http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/governo.htm>. 11abr.1999

_____ As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades...In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (orgs.) **Utopia e democracia na educação cidadã.** Porto Alegre: UFRGS/SME, 2000. p. 215-234.

_____ Governabilidade ou governamentabilidade?

<http://orion.ufrgs.br/faced/alfredo/governo.htm>. 24 jul. 2001

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

YANNOULAS, Silvia Cristina, VALLEJOS, Adriana Lucila & LEONARDUZI, Zulma Viviana. Feminino e academia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. V.81, n. 199, set/dez 2000, p. 425-451.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Sinergia: Ediouro, 2009. (Coleção Conexões, v. 24)

ZUPO, Renato Zouain. Justiça: Inversão de valores. **Correio de Araxá**. 14 de nov de 2009. p. 2.

FILMOGRAFIA

A excêntrica família de Antônia. Dir.: Marleen Goris, Holanda/Bélgica/Inglaterra, 1995.

A Língua das mariposas. Dir.: Buddy Hachett, Espanha, 1999.

Bicho-de-sete-cabeças. Dir.: Laís Bodanzki, Brasil, 2000.

Billy Elliot. Dir.: Stephen Daldry. Inglaterra, 2000.

Meninos não choram. Dir.: Kimberly Peirce. EUA, 1999.

Minha vida em cor-de-rosa. Dir.: Alain Berliner, Bélgica, 1998

Nenhum a menos. Dir.: Zhang Yimou. China, 1999.

O Sorriso de Mona Lisa. Dir.: Mike Newell. EUA, 2003

VIDEOAULAS

GALLO, Sílvio.. Videoaula 1. Curso de Gestores: Unicamp. Módulo: **Cotidiano da Escola**. 2005.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Videoaula 2. Curso de Gestores: Unicamp. Módulo: **Cotidiano da Escola**. 2005