

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

LAUREN APARECIDA DE SOUZA SANTOS

**CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE EDUCAÇÃO,
INFÂNCIA E SEXUALIDADE: UM ENSAIO NA
FILOSOFIA DAS MULTIPLICIDADES**

Campinas
2011

LAUREN APARECIDA DE SOUZA SANTOS

**CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DE EDUCAÇÃO,
INFÂNCIA E SEXUALIDADE: UM ENSAIO NA
FILOSOFIA DAS MULTIPLICIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual
de Campinas para obtenção do título de
Licenciada em Educação Física.

Orientador: Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA
ALUNA LAUREN APARECIDA DE SOUZA SANTOS,
E ORIENTADO PELO PROF. DR. SÍLVIO GALLO

Assinatura do orientador

Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292
BIBLIOTECA “PROFESSOR ASDRÚBAL FERREIRA BATISTA”
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNICAMP

Sa59e Santos, Lauren Aparecida de Souza, 1987-
Considerações a respeito de educação, infância e sexualidade: um ensaio na filosofia das multiplicidades / Lauren Aparecida de Souza Santos. – Campinas, SP: [s.n], 2011.

Orientador: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação. 2. Infância. 3. Sexualidade. 4. Filosofia. 5. Deleuze, Gilles, 1925-1995. I. Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Considerations of education, childhood and sexuality: an essays in the philopsophy of multiplicities.

Palavras-chaves em inglês:

Education

Childhood

Sexuality

Philosophy

Deleuze, Gilles, 1925-1995

Titulação: Licenciatura em Educação Física

Banca examinadora:

Silvio Donizetti de Oliveira Gallo [orientador]

Ana Maria Faccioli de Camargo

Data da defesa: 29-11-2011

COMISSÃO JULGADORA

Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo
Orientador

Ana Maria Faccioli de Camargo
Titular da banca

AGRADECIMENTOS

Peço licença para ser melodramática e sentimental. Ouvindo conselhos, sei que esta não é a obra-prima da minha vida, mas por sê-la tão importante e especial neste momento para mim, sinto-me na necessidade de tentar agradecer as pessoas que fizeram parte desta construção de vivências e *experiências* que me proporcionaram encontros que tatuaram meu espírito até este momento marcando o término de um caminho como os demais que estão por vir.

Primeiramente agradeço a minha família, especialmente aos meus pais, por respeitar e apoiar-me nos meus caminhos, mesmo algumas vezes talvez sem entendê-los, mas aceitando e me acolhendo sempre. Obrigada também pelo grande esforço e preocupação que dispuseram para que eu pudesse chegar e me manter aqui, coisa que só nós que vivemos podemos saber. Aos meus lindos e sábios irmãos mais novos que mesmo distante fisicamente sempre estarão em meu coração de irmã coruja. Ao Gabriel, companheiro de tantos momentos da vida que admiro, dentre outras coisas, por sua serenidade e inteligência. Ao caçula, Igor, por sua rebeldia em pensamentos e ações, de que tanto me orgulho, questionando-se sobre as coisas e buscando mais e mais conhecimentos. Aprendi e aprendo muito com todos vocês.

Agradeço a minha prima Michelle quem me apresentou a existência do curso comunitário pré-vestibular CASD (Curso Alberto Santos Dumont) mantido pelo esforço e dedicação de alunos do ITA (Instituto Tecnológico Aeroespacial), aos quais também devo muitos agradecimentos. A todos meus professores que me acompanharam pela vida escolar, inclusive os quais encontrei durante a graduação proporcionando-me momentos de reflexões e críticas, meus agradecimentos.

Aos meus amigos de curso, começando pelos quais influenciaram na minha decisão por ficar aqui, Carolzinha por abrir o leque de possibilidades que a universidade poderia oferecer, e Rodrigo pela terna e calorosa recepção, apresentando e convidando para os muitos movimentos sociais que eu nem imaginava encontrar na faculdade. Aos demais companheiros de aulas, discussões e lutas: Noelle e Sol (minhas verdadeiras “mães” na FEF), Rebeca e Fer. Aos colegas de curso e trabalho Dolores e Júlio, e ao Diego quem muito me ensinou e ajudou com seus exemplos na prática docente e quem me abriu várias portas de possibilidades, trabalho e pensamentos sobre o judô em nossas aulas conjuntas desde 2009.

A todos que participaram e ajudaram a construir o projeto *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil* no qual fui bolsista, em especial a Cláudia Ribeiro e Elizabete Cruz que me marcaram muito com suas falas durante o curso preparatório para as bolsistas, como também os mais próximos do grupo de Campinas: Ricardo Castro, nosso empolgado e atrapalhado(rs) coordenador com seu jeito peculiar de trabalho que muito me ensinou; às colegas bolsistas Bia, Sofia e novamente Dolores e Júlio, e a todas as educadoras que me acrescentaram muitas experiências a partir de seus saberes e vivências do cotidiano docente. Um agradecimento especial à radiante professora Márcia Pinheiro, quem bondosamente me concedeu uma entrevista no início do ano que poderia ser usada para este trabalho, mas devido às sucessões que ocorreram resolvi poder usá-las em outra ocasião.

Enfim, para os meus muito amigos que me acompanharam em momentos tão intensos, momentos muito bons que nos restam saudades, momentos ruins que nos restam aprendizados. Vocês foram muito, muito mesmo importantes para mim, nós sabemos disso. Habitamos não só a mesma casa, mas o mesmo tempo, o mesmo espaço, o mesmo espírito. Como bixete, em 2007, agradeço à família que encontrei e que juntas construímos: Regi, Vlad, Sarah, Bia, Cris, Luiz, Jiló, Retty. O tempo passa, muita coisa acontece. Com muita dor para sustentar o “peso” das vivências e ausências da antiga F1, agora na posição de “sobrevivente” da casa, me chegam quando não havia mais esperanças, pessoas lindas das quais serei eternamente grata pelo amor, acolhimento e compreensão em épocas de grandes dificuldades pessoais: Dani, Luiz, Carol, BH e Sérgio. Por esta “casa F1” passaram muitas e muitas mais pessoas que também me marcaram positiva e negativamente, deixo aqui então um agradecimento a todas elas, porém especialmente a todas estas pessoas citadas acima que mais do que companheiras de casa, foram amigas e irmãs. Meu especial agradecimento a estas pessoas a quem amo demais.

Agradecimentos também aos amigos que me ajudaram nos momentos difíceis da monografia, agradeço primeiramente a Dani que através de sua “aula de metodologia”(rs) consegui organizar melhor minhas idéias que tardavam para serem sistematizadas. Ao apoio de todos os outros amigos que me ouviram “brisando” várias vezes, principalmente aos amigos com os quais moro junto atualmente: Gabi, Luiz, como também Guga, Soci, Maíra e Bruna. Durante as dificuldades da metade do trajeto, agradeço a todas as amigas que ofereceram para leituras, todas citadas anteriormente, portanto um agradecimento especial a Mineira que atenciosamente acrescentou suas considerações.

Não poderia deixar de agradecer a minha mais próxima companheira, amiga e namorada, Paulinha, quem além de acompanhar todo o processo de realização da monografia vem me acompanhando dando, além de amor e carinho, muito apoio nestes últimos quase três anos que estamos juntas. Obrigada por tudo mesmo!

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer sinceramente ao meu orientador professor Sílvio Gallo que mesmo sem me conhecer, desde a primeira conversa por email, foi sempre muito solícito e atencioso, deixando-me livre para percorrer o caminho que escolhi traçar, mas ao mesmo estando disponível e presente nos momentos em que precisei mostrando-me possibilidades de trabalho. E então, um muito obrigada a professora Ana Maria Faccioli que muito gentilmente aceitou ser a banca avaliadora deste trabalho que ela também possui um grau de responsabilidade por ser membro adjunta do projeto em que trabalhei e de onde surgiram grande parte das inspirações expressas nesta monografia.

SANTOS, Lauren. Considerações a respeito de educação, infância e sexualidade: um ensaio na filosofia das multiplicidades. 2011. 78f. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação)- Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

RESUMO

Este trabalho discutirá como a sexualidade e suas manifestações são alvo de controles, imposições e normatizações que regem a história da humanidade desde muitos séculos. Esta vigilância se dá a partir de um imaginário construído sobre os gêneros, sustentado por um ideal identitário tido como algo permanente e estanque o qual representa, através de princípios básicos da ontologia tradicional de pensamento, o real e o verdadeiro sobre o objeto ou coisa observada. O que venho propor neste trabalho é pensarmos em um pensamento sem imagem, sem identidade e livre de amarras oriundas da representação. Dessa forma é possível se pensar em uma nova ontologia proposta pelo filósofo francês Gilles Deleuze, a qual partirá da *diferença em si* para a construção do pensamento, dando a este uma idéia de constante movimento, contrariando as idéias de permanência e verdade na qual a ontologia tradicional está arcada. Com esta *Teoria das Multiplicidades* ou *Filosofia da Diferença* como é conhecida a proposta deleuziana de criação de pensamento, procuro usar de termos e conceitos desenvolvidos por ele, e mais outros desenvolvidos juntamente com seu colega Félix Guattari, como: rizoma, plano de imanência, o pensar, o aprender, etc. Assim, tentarei trazer este problema ao tema da educação, em especial para a educação infantil, através de casos cotidianos trazidos, principalmente, por educadoras participantes do projeto “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil” no qual fui bolsista. A partir desta discussão, farei um breve estudo histórico-cultural investigando o espaço da infância desde a Antiguidade Clássica, passando pela Modernidade com o surgimento das instituições disciplinares, para então podermos pensar a infância dos dias atuais e com isso *pensarmos* uma nova infância.

Palavras-Chaves: Educação; Infância; Sexualidade; Filosofia; Gilles Deleuze

SANTOS, Lauren. Considerations of education, childhood and sexuality: an essays in the philosophy of multiplicities. 2011.78f.Trabalho de conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ABSTRACT

This monograph will discuss how sexuality and its manifestations are subjected to control, impositions and normatizations throughout human history. This regulation is based on a constructed idea of gender that is sustained by a permanent and impervious conception of identity, incurring in a real and true representation of the object or observed thing, as dictated by the basic principals of traditional ontology. What I intend to propose in this study is a form of thinking that does not require image, without identity and free of strains imposed by representation. As such, it is possible to apply a new form of ontology as proposed by the French philosopher Gilles Deleuze, who will base himself on the *difference itself* for the construction of thought, providing it with an idea of constant movement, opposing theories of permanence and truth. His *Theory of Multiplicities* or *Philosophy of Difference* as proposed together with Félix Guattari for the creation of thought, supply important terms and concepts which I base my study on, such as: rhizome, plane of immanence, thinking, learning, etc. I will attempt to link this to the topic of education, especially child education, through cases brought mostly by educators and members of the “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil” project in which I interned. Based on this discussion I will address childhood since antiquity, passing though modernity and its creation of disciplinary institutions, to then think childhood in contemporary terms and, as such, in a new conception of childhood.

Keywords: Education; Childhood; Sexuality; Philosophy; Gilles Deleuze

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 IDENTIDADE E DIFERENÇA: DA REPRESENTAÇÃO À FILOSOFIA DAS MULTIPLICIDADES.....	15
2.1 Identidade e diferença: uma breve análise histórica destas conceituações	15
2.2 Pensar a identidade (de gênero) e a diferença a partir das multiplicidades.....	20
3 DA POSSIBILIDADE, DA MARGINALIZAÇÃO E DO DISCIPLINAMENTO: CONCEPÇÕES DE UMA INFÂNCIA COMO VIR-A-SER	31
3.1 A infância na Antiguidade Clássica: de um objeto de interesses à importância na polis	31
3.2 Uma invenção da infância ou uma nova infância inventada? A historicidade do sentimento da e pela infância	34
3.3 A produção de corpos e identidades normatizadas através do poder disciplinar: a escola como promotora deste controle	36
4 EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E SEXUALIDADE: UM PENSAR COM MOVIMENTO.....	51
4.1 Da construção ortodoxa do pensamento a um <i>pensar</i> de movimento.....	52
4.2 A imagem rizomática de pensamento na educação e no aprender.....	55
4.3 Sobre as experiências e o cotidiano escolar.....	61
4.4 Uma infância por si mesma: o enigma e a diferença.....	69
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
6 BIBLIOGRAFIA.....	77

1- INTRODUÇÃO

Neste trabalho de final de curso pretendi falar de alguns dos meus saberes e informações construídos e encontrados ao longo de minha vida e, mais recentemente, de minhas experiências acadêmicas e não acadêmicas, proporcionadas pelo ambiente universitário, que através dele, encontram-se aqui sistematizados em forma de trabalho de final de curso. O recorte que fiz muito me instiga porque me toca. Tentei então, unir minhas *experiências e saberes de experiências*¹ sobre a temática de educação, sexualidade e gênero na educação infantil que tiveram início consolidado nas vivências e saberes proporcionadas a partir da participação no projeto *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil*, no qual fui bolsista durante o ano de 2010.

Este projeto fez parte de uma ação conjunta ao Ministério da Educação, dentro das normas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tendo como coordenadoras gerais as professoras doutoras Cláudia Maria Ribeiro e Ila Maria Silva de Souza. O objetivo deste projeto geral era elaborar um curso na temática da sexualidade e gênero tendo como participantes cinco regiões do Brasil (Campinas, Lavras, Juiz de Fora, Mato Grosso do Sul e São Paulo) qualificando técnica e politicamente 500 educadoras (professoras e monitoras) atuantes da rede de educação infantil para trabalharem conscientemente com o tema dentro de suas atividades cotidianas. O curso contou com a participação de professores coordenadores adjuntos, pós-graduandas e graduandas de cinco universidades públicas brasileiras: UFLA (instituição proponente), USP, UFMS, UFJF e UNICAMP. A participação das professoras da rede de educação infantil, trazendo-nos casos do seu cotidiano; suas dificuldades; medos e críticas sobre o tema; foi de extrema importância para minha formação durante a participação no projeto. Tanto o encontro teórico com os textos e discussões que fizemos durante o ano, quanto os relatos de experiências cotidianas trazidas por elas, caracterizaram para mim uma proximidade entre a prática, refletida nos relatos, e a teoria, na forma de discussão dos textos lidos. Foi através destes acontecimentos,

¹ Estes dois são termos discutidos pelo filósofo espanhol Jorge Larrosa, dos quais falarei durante o trabalho.

que para mim tornaram-se *experiências*, que me impulsionei a estudar e pesquisar mais sobre o tema.

A partir daí, fui conhecendo e refletindo sobre os novos saberes, lugares e épocas, e resolvi tentar ilustrar neste trabalho como percebi tudo isso. Penso, não sozinha, que tudo está conectado, tudo está ligado *rizomaticamente*². Assim, tento trazer e problematizar como a construção do nosso pensamento e de nossas subjetividades participa de relações construídas e mantidas há séculos, sobre as quais são constituídas verdades. Mais especificamente, procurei problematizar a preocupação social com a construção, formação e legitimação de identidades, em especial as sexuais e de gênero, sobre as quais são impostas normas, onde não se valoriza e não permite a diferença do ser e no ser, em ato e em pensamentos, resultando com isso, efeitos homogeneizantes. Em todo o trabalho tentarei aproximar-me da chamada *Filosofia da Diferença* ou *Teoria das Multiplicidades* a qual possui Gilles Deleuze, filósofo francês contemporâneo, como principal idealizador de uma nova ontologia, baseada na diferença, e por isso questionando a tendência da ontologia tradicional em basear-se sempre na representação.

Sendo assim, observei como a sexualidade e o corpo onde ela se expressa, são objetos de normatizações exercidas sob o signo da verdade, no objetivo de controlar e se fazer auto-controlar, determinando pensamentos, ações e crenças que agem de maneira, muitas vezes totalitárias, impulsionadas pelo preconceito e discriminação, ou seja, pelo medo e aversão à diferença. Por este controle iniciar-se até mesmo antes do nascimento e se refletir de maneira tão impositiva sobre a infância (vistos os relatos apresentados pelas educadoras), escolhi tomá-la como objeto de observação neste trabalho. A partir daí tentei evidenciar e problematizar as tantas imposições realizadas nos diversos espaços sociais, sobretudo na escola, a qual desempenha um papel importantíssimo por se tratar de uma instituição que desde sua origem possui caráter formador de indivíduos, a fim de prepará-los para relações que se darão nos demais âmbitos sociais. Por isso, muito creditada e legitimada por toda a sociedade, sendo, além disso, lugar onde na maioria das vezes a criança passa o maior tempo de seu dia enquanto sua família trabalha.

No primeiro capítulo, tentando preparar para uma problematização da construção de uma identidade de gênero e identidade sexual, faço uma breve apresentação sobre como se mantém a discussão acerca da identidade desde a Antiguidade Clássica. Desta forma, vemos que o princípio da representação resulta na formação de identidades que

² O rizoma é um conceito criado por Gilles Deleuze, do qual falarei mais adiante.

influenciarão diretamente na forma em que construímos nossos pensamentos, caracterizando toda uma tendência de construção do pensamento ocidental. A partir disto, são formadas nossas subjetividades, nossas idéias e imagens de pensamentos sobre as coisas, tendendo a se configurar uma só realidade a partir de uma imagem do verdadeiro. Com isso, procuro problematizar o controle secular exercido no e através do corpo, influenciando desde antes do nascimento da criança, na construção de imaginários sobre as identidades de gênero e sexuais permitidas e não permitidas, bem como uma visão limitada sobre as feminilidades e masculinidades, as quais seguem uma norma e padrão heteronormativo, de heranças e costumes machistas e moralistas.

Tentando interligar a esse pensamento, trago, no segundo capítulo, o que neste trabalho se constitui o sujeito do controle, a criança. Para isso faço uma análise histórica de algumas concepções acerca do espaço da infância, observando como ela era entendida para determinada época, cultura e sociedade; quais projeções sociais mantinham a seu respeito; e dentro de quais princípios morais, éticos e políticos ela se embrenhava. A partir daí, perceber como a infância tem sido tratada como ser inferior, da Antiguidade à Pós-Modernidade, observando como ela é exposta a controles, determinações e aspirações externas a ela. Com isso, entendendo *pensar* como movimento, como criação, pensar a infância para além de nossas determinações espaço-temporais, pensar de maneira menos impositiva, pensar menos por ela e a deixar mais livre para pensar por si mesma. Neste viés, faz sentido problematizarmos as imposições a respeito da sexualidade e das identidades de gênero e sexuais que são tão comumente vigiadas e controladas pelo adulto, refletindo seu próprio medo e/ou preconceito em tais ações, não permitindo diversas vezes que a criança vivencie determinadas ações com o argumento de que estas são pertencentes ao “mundo do sexo oposto”. Neste capítulo, inicio a apresentação de alguns casos cotidianos trazidos, em sua maioria, durante o curso citado acima, pelas educadoras que participaram dele. A partir deles tento ilustrar e problematizar algumas práticas cotidianas ocorridas no ambiente da creche e/ou da escola.

Através dos temas infância, sexualidade e educação, tento trazer para o diálogo uma concepção ontológica diferente da qual estamos acostumados. Procuro trazer aquela que, por vezes, é chamada de Filosofia da Diferença, a qual descreve uma figura de pensamento sem imagem, sem identidade. Para isso trago Deleuze, que juntamente com seu colega Félix Guattari, apresentarão uma maneira de se (re)pensar as coisas, as verdades, o indivíduo, bem como o modo que são construídas nossas imagens e pensamentos, colocando em xeque a imobilidade do nosso pensamento tradicional e nos sugerindo pensar a diferença

em si mesma através da teoria das multiplicidades. Logo, ao longo do texto tentarei apresentar alguns conceitos importantes e necessários para se entender a filosofia de Deleuze e Guattari, como: a *diferença*, o *conceito*, o *plano de imanência*, o *rizoma*, o *pensar*, o *aprender* etc.

Sendo assim, no terceiro capítulo problematizo a estrutura arbórea de pensamento trazendo à tona outra estrutura de ordem deleuzo-guattariana, a estrutura rizomática de pensamento. Para isso discuto como são entendidos os conceitos do *pensar* e do *aprender* para estes dois filósofos, a fim de traçar uma ligação com a educação e escola/creche a partir daí. Com isso, termino por discorrer sobre os temas da infância, sexualidade e educação sob este viés da estrutura rizomática de pensamento, sugerindo *pensar* uma outra infância, uma outra educação e uma outra visão sobre a sexualidade. Ao longo dos capítulos escolhi, por razões políticas, adaptar as generalizações que comumente exercemos no gênero masculino em nossa língua, trocando-as para o gênero feminino.

2 - IDENTIDADE E DIFERENÇA: DA REPRESENTAÇÃO À FILOSOFIA DAS MULTIPLICIDADES

Pretendo neste trabalho utilizar algumas idéias e pensamentos de Deleuze, como a diferença e a multiplicidade, para dialogar e problematizar ao longo do trabalho as práticas e costumes da Educação Infantil, assim como da sociedade de modo geral, no tocante à construção das identidades de gênero das crianças. Deleuze apresenta um novo olhar para o ser e suas relações, ele cria uma nova ontologia³ diferente daquela à qual estamos ancorados desde a Antiguidade Clássica. Para isso pretendo trazer uma breve ilustração da origem da discussão sobre Identidade e a partir daí refletir sobre os sistemas de pensamento e suas bases existencialistas que formam e influenciam toda uma rede de construção de conceitos que através da representação formam uma idéia/imagem/realidade sobre as coisas e sobre as Identidades.

Neste primeiro subtítulo, pretendo apresentar o início de uma discussão sobre Identidade, a qual já tem sido feita desde a Antiguidade Clássica, por filósofos como: Heráclito, Parmênides, Aristóteles e Platão. Não pretendo aqui desenvolver profundamente o que cada um desses pensadores defendia em sua teoria sobre Identidade, devido às limitações temporais e ao caráter deste texto, mas sim fazer um rápido recorte histórico para melhor situar a discussão que pretendo fazer adiante, apresentando o inovador entendimento sobre identidade, ou melhor, a não-identidade no viés de uma filosofia contemporânea, a filosofia deleuziana.

2.1 Identidade e diferença: uma breve análise histórica destas conceituações

³ Ontologia (gr. *To on*: o ser, *logos*: teoria) Termo introduzido pelo filósofo alemão Rudolph Goclenius da Universidade de Marburg, em seu *Lexicon Philosphysicum* (1613), designando o estudo da questão mais geral da metafísica, a do 'ser enquanto ser'; isto é, do ser considerado independentemente de suas determinações particulares e naquilo que constitui sua inteligibilidade própria. Teoria do ser em geral, da essência do real. O termo "ontologia" aparece no vocabulário filosófico por vezes como sinônimo de metafísica: 'Os seres, tanto espirituais quanto materiais, têm propriedades gerais como a existência, a possibilidade, a duração; o exame dessas propriedades forma esse ramo da filosofia que chamamos de ontologia, ou ciência do ser ou da metafísica em geral' [...] (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p.201).

A discussão sobre a dimensão filosófica e social da identidade carrega em sua gênese um caráter intimamente próximo ao conceito de representação, ligado à idéia de igualdade e/ou equivalências. Sendo assim, a identidade é vista como algo produzido por um discurso representacional que condensa lógicas enunciativas de semelhanças, as quais fazem ligação com um sistema lógico construído a partir da linguagem e de suas proposições (SOUZA, 2008, p.95-96).

Considerando a filosofia ocidental, foram Heráclito e Parmênides os primeiros filósofos que começaram a traçar um conceito sobre a identidade. Estes pré-socráticos mantinham a reflexão sobre a idéia de *permanência* e *essência* universal do Ser e das coisas. Parmênides por exemplo, acreditava que o movimento seria uma ilusão dos sentidos, e que o Ser era perfeitamente imóvel. Em contraponto, Heráclito acreditava no movimento das coisas, acreditava que tudo fluía, porém este trânsito ocorria somente entre os opostos (SOUZA, 2008, p.91).

Platão mesclou os pensamentos de Parmênides e Heráclito e a partir deles afirmou que há movimento e permanência coexistindo ao mesmo tempo, porém o movimento somente existe no mundo sensível, no mundo da ilusão, enquanto a permanência é algo pertencente à verdade imutável, ao mundo das idéias. Por esta sua definição ele mais se aproximou às idéias e pensamentos de Parmênides, e assim construiu sua teoria acerca da identidade a partir da crença na imutabilidade do Ser. Sua teoria do *Mundo Sensível* e do *Mundo das Idéias* muito tem a ver com a forma como a identidade é aí significada.

Para ele, no *Mundo Sensível* habitava a realidade, ora como sombra, ora como cópia. Estas duas formas, por sua vez, não deixam de ter semelhanças no *Mundo das Idéias*. Portanto, vemos que o conceito de identidade para Platão muito se relaciona com o conceito de representação, ou seja, ele a todo tempo relaciona, identificando e distinguindo, o *Mundo sensível* do *Mundo Inteligível* (o Mundo das Idéias), tendo em vista um mundo perfeito de Idéias Absolutas. Para ele, cabe à razão e não ao *Mundo do Sensível*, estabelecer o verdadeiro conhecimento. “O Ser-É e não pode variar. Portanto sua diferença não pode existir porque está fora do devir, uma vez que o Ser está fora do tempo” (SOUZA, 2008, p.92). Já para Aristóteles, considerado pioneiro na definição do conceito da *Lógica Tradicional* (lógica da representação) por se preocupar demasiadamente com os campos da linguagem, o que importa é a *diferença específica* do objeto/Ser expressa através da linguagem, ou seja, a diferença e semelhança enquanto suas propriedades físicas, suas delimitações de espécie e de gênero. Dessa forma, reafirma a supremacia da razão sobre as coisas do mundo (SOUZA, 2008).

Estamos diante do principal arcabouço que influenciou toda nossa estrutura de pensamento até os tempos de hoje. Nossa concepção de identidade até então, é baseada no pensamento platônico, o qual através da representação reconhece o objeto/Ser como tal a partir de suas semelhanças (identidade) ou diferença com outra ou outrem. Logo, é a razão quem tem a função de estabelecer o verdadeiro, de saber estabelecer qual é o *mundo perfeito de idéias absolutas*. Sendo assim, para desenvolver mais à frente a continuidade da discussão sobre os estudos de identidade, vamos pensar primeiramente como são tratados os sistemas filosóficos de pensamento que nos norteiam a todo o momento.

A idéia de representação na construção da identidade foi, e ainda é sustentada por muitos pensadores contemporâneos, a qual “rege” seus pensamentos através de um sistema construído sob uma concepção ontológica tradicional. Há então uma crítica feita por teóricos dos discursos pós-modernos e pós-críticos, no sentido de problematizar a idéia ancorada e firmada pelos sistemas filosóficos de pensamento.

A crítica é feita no sentido de que há uma tendência a tomar a idéia de *sistemas* como algo com um teor totalitário e totalizante, sendo este termo por isso, não muito bem aceito entre esses estudiosos. Um sistema filosófico, por definição, seria aquele que procuraria desenvolver conhecimentos sobre o indivíduo, o mundo/sociedade e a relação existente construída entre eles. Dessa forma, estes sistemas acabam desenvolvendo princípios de comportamento no e do mundo, refletindo um caráter mínimo de intervenção social no contexto do/no qual se fala (SILVA, 2004, p.12-13).

Logo, considerando a corrente filosófica de pensamento na qual classificam Deleuze e sua teoria, como Pós-Estruturalista ou Filosofia da Diferença, o que falar da elaboração de um sistema filosófico de pensamento deleuziano? Tomaz Tadeu diz que se trata de um sistema como nenhum outro na história do pensamento. Ele diz ser este o mais completo e complexo sistema de pensamento, pois é aquele onde o seu próprio sistema é “apenas” um ente do sistema como um todo, isto é, o sistema deleuziano seria parte da, ou a própria, multiplicidade (SILVA, 2004 p.13). Mas para melhor entender essa idéia de multiplicidade, vamos à frente a fim de compreender uma razoável explicação apresentada sobre esta complexa definição de diferença deleuziana.

Voltando aos filósofos da antiguidade clássica, Aristóteles, assim como Platão, não admitiria a conceituação da *diferença pura* cunhada por Deleuze, a qual se opõe aos fundamentos e princípios da Identidade representacional. Esta diferença pura afirma a própria *diferença em si* fora da lógica de representação entre imagens e objetos e fora da

comparação e/ou analogia que perpassa pelos conceitos de igualdade/desigualdade entre as coisas. (SOUZA, 2008, p.92-93)

Souza (2008, p.95) diz que Deleuze quando proclamou sua nova invenção ao conceito de diferença, a *diferença pura*, provocou alterações profundas no modo de compreender o mundo, a mulher e a existência. Seu pensamento vinha dar luz a uma nova ontologia, pois a diferença pura seria a própria expressão do ser. Ele então se centrou na própria diferença fundamentada nos princípios da *univocidade do Ser* e do *dever*, sendo este último o entendimento de algo que sempre estará em transformação, concebendo dessa forma, o Ser como algo produzido *na e através da* multiplicidade:

A univocidade do ser significa que o ser é a Voz, que ele se diz em um só e mesmo “sentido” de tudo aquilo de que se diz. (...) um só Ser para todas as formas e vezes, uma só insistência para tudo o que existe, um só fantasma para todos os vivos, uma só voz para todo o rumor e todas as gotas do mar (DELEUZE, 2000, p.210 apud SOUZA, 2008, p. 95).

Gallo (2008, p. 31-32) diz que Deleuze teve a intenção de inverter o platonismo, criticando uma filosofia que se produzia por divisões no Ser, a qual procedia através de analogias. Um exemplo citado por Silvio Gallo é Parmênides, o qual comparava e distinguia o Ser e o Não-Ser. Para Deleuze, portanto, há apenas uma voz do Ser que se multiplica e se diferencia em múltiplas tonalidades.

Isso significa que para Deleuze a identidade não é mais vista a partir da representação, da semelhança, da oposição e da analogia. Isso amplia as possibilidades, pois a representação vista na ontologia tradicional “reduz a diferença porque reconhece apenas uma porção menor da diferença que é a diferença entre os corpos: as particularidades” (SOUZA, 2008, p.95). Sendo assim, é possível se discutir esta relação de forma mais ampla a partir do momento em que se coloca a diferença no centro, a *diferença em si mesma*.

Antônio Souza (2008, p. 96) diz que “Submeter, sumariamente, a diferença aos princípios da identidade e da semelhança na representação é selecionar o que nela deverá ser ou não ser reconhecido pela razão”. Ou seja, é esta seleção de princípios feita através da razão que dará subsídio à construção de uma identidade, que já antes de ser pensada, possuía como característica a imobilidade.

Para isso, é extremamente importante a superação da imagem ortodoxa do pensamento, afastando-se da representação ou dos discursos sobre o idêntico, o não similar, o negativo. Pois mesmo assim, sabemos que os atos de *reconhecimento*, por estarem presentes no nosso cotidiano, estão diretamente ligados à maneira como construímos nossos pensamentos.

Ao reconhecermos um objeto, por exemplo, estamos exercitando esta reconhecimento, pois enxergamos nele a correspondência entre idéia, imagem e realidade. E é assim que sob a idéia de uma base de existência que criamos uma percepção através da busca da similaridade dos elementos que compõe o mundo. (SOUZA, 2008, p.95-97)

Deleuze sugere pensar a diferença em si mesma a partir do significado conceitual de *singular* e *particular*, sendo que um objeto singular seria aquele único e insubstituível. Dessa forma, todos os seres configurar-se-iam em seres singulares; porém, se tomarmos como referência todo o mundo natural das coisas, estes seres singulares possuiriam também suas particularidades. Logo, “cada ser é um ente particular” (SOUZA, 2008, p.97). Mediante este assunto, o reino da generalidade, para Deleuze, seria aquele que englobasse os seres particulares, sob o princípio da equivalência, como um ente deste reino. Além do mais, para o pensamento deleuziano, no conceito de diferença nada pode ser substituído, e sim repetido.

Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a variação, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repetição é a transgressão. (Deleuze, 2000, p.44 apud SOUZA, 2008 p.97).

Sendo assim, no campo das generalidades não há repetição, pois não há como falar desta *repetição* para Deleuze, partindo do ponto de algo comparado ou semelhante a outro. A repetição ocorre aqui através do conceito do singular, da *diferença pura*, ou seja, a repetição nunca se faz do mesmo, onde há repetição há diferença, há o singular (SOUZA, 2008, p.97-98).

Para concluir esta parte, vemos que Deleuze apresenta uma nova ontologia, diferente da tradicional. Esta última, a partir do princípio da representação, funda a diferença sobre a “coisa” observada considerando uma imagem do idêntico, a identidade daquela “coisa”. Dessa forma, se há a lógica da representação, pressupõe-se que haja algo ou algum objeto referencial que seja considerado verdadeiro, há então uma identidade afirmada e confirmada na idéia/imagem/realidade da “coisa” que servirá de referência para as comparações que serão feitas a partir dela sobre as demais coisas. Assim, a diferença aqui na ontologia tradicional, limitava-se a ser o que a identidade não era.

O que Deleuze vem propor de novo é uma mudança de olhar quanto à certeza das coisas apresentada e refletida muitas vezes de maneira estanque através da identidade. Ele propõe pensar o mundo a partir de uma lógica da diferença, colocando-a num

ponto central. Sendo assim, não faz sentido realizar comparações a fim de afirmar alguma coisa sobre algo se não se tem a intenção de afirmação da verdade. Tornar a diferença como objeto central de sua ontologia é algo que pode ser bem difícil de se entender, pois fomos levados desde sempre a pensar e articular nossas idéias de outra maneira. Para, então, entender melhor essa complexa lógica é importante entender também alguns conceitos estudados e desenvolvidos por Deleuze ao longo de sua obra, bem como entender o contexto e os estudiosos com os quais dialoga. Infelizmente, pelo caráter inicial de estudos sobre o assunto, não terei condições de fazer aqui neste trabalho todo um apanhado de informações sobre o tema, mas pretendo pincelar algumas idéias e conceitos (até o próprio conceito da palavra conceito) desenvolvidos por Deleuze que serão importantes para a compreensão de sua filosofia como um todo. Alguns deles são: a multiplicidade, o devir, o rizoma, o plano de imanência, o aprender, o conceito.

2.2 Pensar a identidade (de gênero) e a diferença a partir das multiplicidades

O sistema descrito por Deleuze, juntamente com seu amigo Félix Guattari, companheiro de pensamentos, deveria ser, portanto, aquele que através da concepção sobre as multiplicidades, e as diferenças, nunca pudesse ser denominado como um sistema total ou totalizante, como é visto nas decorrências do tradicional sistema de pensamento. (SILVA, 2004, p.13)

Este modo de encarar o mundo a partir de suas multiplicidades contrapõe-se à idéia da ontologia tradicional, na qual se pensa o mundo num plano estático, onde se pode “Até haver transformação, metamorfose, devir, mas são sempre processos secundários relativamente aos seres formados que daí resultam” (SILVA, 2004, p.14).

Sendo assim, reconhecer as “coisas” através da representação exige certos processos organizativos para dar conta de se dissertar sobre a diversidade destas coisas, de seus seres e de seus estados. Logo, diante deste sistema, surge a necessidade de classificar e reunir o todo a partir de suas coisas em comum, de suas “essências”. Portanto, o processo de classificação comum à ontologia tradicional requer anteriormente uma análise comparativa da diversidade, para assim extraírem-se as semelhanças e diferenças deste todo (SILVA, 2004, p.14-16).

Feito esse exercício de abstração das coisas de suas partes, seguida de uma sistemática classificação e divisão em grupos de acordo com suas semelhanças, torna-se

necessário um nome ou um “conceito”, o qual reunirá e pregará, através dos atos da linguagem, um sentido e um significado para determinado grupo classificado. O conceito então, “representaria o essencial daquele conjunto aparentemente vários, sua essência. Um gênero, uma espécie, é uma reunião desse tipo, uma reunião puramente intelectual, abstrata, uma operação de generalização e de universalização”. (SILVA, 2004, p.15)

O ato de conceituar explica a necessidade de classificação característica do pensamento ontológico tradicional, o qual baseado na racionalidade e no existencialismo medeia o processo de representação que parte de uma essência das coisas e/ou do Ser para garantir um lugar onde os critérios de semelhança/dessemelhança tornam-no algo parte de uma realidade, parte de um grupo devidamente classificado.

A busca pela essência é influenciada pela noção de verdade, que já vem pré-determinada sobre as coisas no estudo da natureza do ser. Ao passo desta influência, ela exerce ao mesmo tempo um efeito normatizador sobre o objeto o qual é generalizado. Ela não valoriza nem busca as multiplicidades, ao contrário, ela observa, separa e classifica diante de algo concernente ao ser.

Portanto, vemos que se trata de um pensamento baseado na Identidade e que por intermédio da representação são feitas afirmações a partir do objeto previamente classificado. Ou seja, o objeto ou a “coisa” são representados de forma generalizada a partir das relações de semelhança e diferença que possui perante os fatores observados e comparados com outras coisas já enquadradas em grupos específicos. Por exemplo, tudo que se assemelhar a um tablado horizontal e paralelo ao chão, contendo pés de sustentação e usado geralmente para alimentação e para o apoio das mãos, poderá se chamar de Mesa. Logo, as afirmações realizadas sobre este objeto referem-se à descrição de uma identidade que o mesmo objeto representa diante das demais coisas e objetos diferentes dele. Ele é então organizado segundo uma inata característica, uma *diferença específica*, e a partir disso ele é diferenciado ou comparado com outros. Isso é feito sob um olhar que objetiva encontrar o enquadramento do objeto em certo grupo denotando o caráter essencialista desse modelo de pensamento, isto pode ser feito através da criação de um conceito.

Silvio Gallo (2008), em seu livro *Deleuze e a Educação*, apresenta o sentido do termo *conceito* em Deleuze e Guattari que vem se distinguir do sentido até então construído pela filosofia tradicional. Para esta última, *conceito* era algo dado que não necessitava ser explicado, era algo como uma representação universal. No livro, Gallo faz uma citação de Kant, que por influência de Platão define conceito como:

Todos os conhecimentos, isto é, todas as representações conscientemente referidas a um objeto, são ou *intuições* ou *conceitos*. A intuição é uma representação singular; o conceito, uma *representação universal* ou *representação refletida* (KANT, 2003, p.181 apud GALLO, 2008, p.38)

Ele acrescenta ainda a idéia de Kant o qual diz que “*O conhecimento por conceitos chama-se pensar*”. Em seguida, contrapõe esta visão com a idéia deleuzo-guattariana de que o conceito é um todo fragmentado constituído pela multiplicidade. O conceito para estes filósofos franceses deixa de ser de um “*operador lógico*” ou uma “*representação mental*” para ser um agenciamento, algo inventado, criado a partir das condições dadas e que operam neste mesmo âmbito. O conceito é um dispositivo que provoca o movimento do pensamento, ao contrário de paralisá-lo como na outra definição, ele é produto e produtor, sobretudo produtor de *acontecimentos*. Dessa maneira, Deleuze afirma que a filosofia, e somente ela, consiste sempre na criação de conceitos, já a ciência opera com funções produzindo *prospectos*, enquanto a arte por sua vez também não produz conceitos, mas sim *afectos* e *perceptos* (GALLO, 2008, p.37-43).

Logo, Silvio Gallo (2008, p. 44-45) diz que a produção de conceitos para Deleuze se dá através de um *plano de imanência*. Este plano é a condição interna necessária para que a filosofia exista, é o local de produção filosófica. Este conceito poderia se aproximar do conceito de *episteme* de Foucault, o qual remete ao local “*onde brotam os saberes produzidos em cada época histórica*”. Porém, como afirma Gallo, a *episteme* de Foucault refere-se a uma dada época histórica enquanto os *planos de imanência* podem coexistir em número variado num mesmo momento, podendo eles apresentar idéias diferenciadas, opostas ou complementares umas às outras.

Deleuze, por influência de Nietzsche, acredita que a filosofia não lida com verdades ou com objetividades, mas sim com multiplicidades, possibilitando conhecimentos cada vez mais amplos e complexos. Portanto, o conceito em si proporciona a proliferação dos pensamentos, as multiplicidades, vindo a se tornar válido não por caracterizar um conhecimento verdadeiro, e sim por corresponder a um conhecimento importante ou interessante. Contudo, os saberes produzidos pela filosofia (conceitos), pela arte (afectos ou sensações) e pela ciência (conhecimentos) estão aí, para Deleuze, para serem interagidos e complementados de forma que cada um deles ofereça uma reação contra a opinião, a qual prometeria *vencer o caos*, ou seja, a opinião estagna o movimento do pensamento na tentativa de dar uma resposta a algo que talvez não a tenha. A opinião, assim, não gosta da multiplicidade, pois busca o consenso (GALLO, p.47-50).

Vemos que o conceito da palavra *conceito* também se diferencia para ambas “estruturas” de pensamento citadas. Na tradicional, o conceito é algo que juntamente com a representação busca generalizar tal “coisa” a fim de que ela possa servir de base para comparação e classificação. Já no entendimento de Deleuze este conceito está intimamente ligado e imerso a múltiplos planos de imanência nos quais os conceitos estão instaurados de forma dinâmica e fora do princípio da representação.

Como o foco desta monografia é a observação e problematização sobre como são construídas e reproduzidas sócio-culturalmente as identidades de gênero e as diferenças, podemos ilustrar uma situação do pensamento ontológico tradicional observando como se constroem as relações de gênero em nossa sociedade. Logo abaixo iniciarei a discussão de gênero e de identidade de gênero num recorte mais específico, mas por enquanto podemos pensar primeiramente o peso histórico que os conceitos dão aos objetos/imagens às quais representa, e sobre como lidamos socialmente com os conceitos e representações que permeiam nossa sexualidade. Para isso, podemos recorrer às práticas históricas que há muito tempo contribuem para reforçar nossa visão dicotômica sobre os sexos/gêneros (feminino/masculino), a qual estreita e exclui toda e qualquer forma de ser, de se manifestar e de se auto-reconhecer na sociedade que se sobressaia às normas dadas através das classificações de gênero.

É interessante observarmos o contexto da origem do conceito de gênero, o qual surge a partir de lutas feministas anglo-saxãs no intuito de se diferenciar do termo *sex* rejeitando a carga biologicista que o último termo determinava. Dessa forma elas buscavam, através da linguagem, mudar e acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo, pois é no campo social que as diferenças viram desigualdade ou reproduzem relações desiguais entre os sujeitos. No Brasil, foi a partir dos anos 1980 que se iniciou timidamente o uso e ressignificação da palavra gênero (LOURO, 1997, p.21-23).

Encontramos em Joan Scott uma definição de gênero interessante por sua abrangência:

Por “gênero”, eu me refiro ao discurso sobre a diferença dos sexos. Ele não remete apenas a idéias, mas também a instituições, a estruturas, a práticas cotidianas e a rituais, ou seja, a tudo aquilo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de organização do mundo, mesmo se ele não é anterior à organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primária, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária a partir da qual a organização social poderia ter derivado; ela é mais uma estrutura social movediça que deve ser ela mesma analisada em seus diferentes contextos históricos (SCOTT, 1998, p.15 apud GROSSI, 1998, p.5)

A ação destas feministas anglo-saxãs, talvez até sem intenção, muito se aproxima do pensamento deleuziano, pois através da ressignificação de uma palavra já existente em seu vocabulário, produziram um novo conceito para a palavra gênero, colocando em discussão as seculares determinações biológicas para os sexos. Dessa forma, a necessidade de superar as significações impostas historicamente sobre tal conceito, deu as feministas uma ação através da linguagem. Elas colocaram em movimento um conceito que limitava os pensamentos e impunha através da representação um entendimento baseado nas Ciências Biológicas. Isso pode demonstrar os processos de movimento, de devir, de tal conceito no plano de imanência ao qual pertencia.

Guacira Louro (1997, p.20-27) diz que o gênero, assim como a etnia, a classe, a nacionalidade etc., é constituinte da identidade dos sujeitos. A partir dos Estudos Culturais e de formulações críticas aos Estudos Feministas ela considera o sujeito como tendo identidades plurais e múltiplas que podem se transformar, podendo até ser contraditórias. A discussão sobre sexualidade aborda, dentre outras coisas, a questão do gênero. Portanto, podemos observar que os sujeitos podem exercer sua sexualidade de diferentes formas e assim compor sua identidade sexual e sua identidade de gênero. A *identidade sexual* diz respeito a como o sujeito vive sua sexualidade quanto ao seu desejo, com suas parceiras do mesmo sexo ou do sexo oposto, de ambos os sexos ou com nenhuma parceira. A *identidade de gênero* expressa então o modo como o sujeito se identifica histórico-socialmente perante as determinações de feminino/masculino. Ou seja, seria o entendimento pessoal sobre o sentir-se mulher ou sentir-se homem na sociedade, muitas vezes resultado da influência de uma representação histórica sobre o que é ser mulher e ser homem⁴. Guacira Louro critica as determinações biológicas dizendo que o argumento de que mulheres e homens são fisiologicamente distintos acaba por dar um fim e justificar as desigualdades sociais entre os gêneros, afirmando que cada gênero possui um papel secularmente determinado a ser desempenhado na sociedade.

Podemos começar a pensar nas diferenças biológicas como qualquer outra diferença que permeia os indivíduos e a partir daí desconstruir todo um cenário montado para os gêneros mediante a construção de uma identidade imóvel e a negação da diferença. Como, portanto, problematizar a identidade de gênero diante das definições de multiplicidades apresentadas acima? Como subverter um pensamento construído há séculos e estruturado em

⁴ Falei aqui de dois modelos de identidade de gênero (feminino e masculino) por serem estes dois os instituídos socialmente por toda nossa história. Porém, não quero limitar e/ou desconsiderar as diversas maneiras que podem existir de se manifestar sua própria sexualidade que perpassariam ou ultrapassariam estes dois modelos.

bases tão sólidas as quais, no âmbito da sexualidade, influenciam diretamente o nosso cotidiano, nossas práticas, crenças, valores e desejos?

Este conceito secularmente construído sobre as identidades femininas e masculinas é por sua vez, uma determinação imposta e exposta através da representação na idéia/imagem do que é ser mulher e ser homem em nossa sociedade. Através dele carregam-se certezas baseadas numa diferença biológica que é determinista para fazer do indivíduo um ser “normal” e aceito naquela sociedade. A partir destes dois conceitos feminino e masculino, são feitas diferentes afirmações construindo dois tipos de características para uma ou outra e impostas obrigações sociais distintas à luz de “papéis sociais” para os diferentes sexos. Guacira Lopes Louro (1997, p.23-24) diz que papéis seriam basicamente os padrões ou regras arbitrárias impostas pela sociedade e que refletem diretamente no cotidiano dos indivíduos, nos gostos e nas relações inter-pessoais. Ela diz, portanto, que o conceito de gênero, ressignificado, deve levar a abandonar a apreensão dos ditos “papéis de gênero”.

Louro (1997, p.21) também fala que esta distinção biológica, que dá sustentação para a afirmação e determinação das características femininas e masculinas, seja no âmbito do senso comum, seja revestida por uma linguagem “científica”, serve para compreender e justificar a desigualdade social de gênero existente a partir dela. A autora acrescenta ainda que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como estas características são representadas ou valorizadas. Ou seja, é o que o *conceito* da palavra expressa em sua representação social sobre ela.

Podemos observar, freqüentemente, na espera pelo nascimento de uma criança, a curiosidade demonstrada pelos familiares e amigos a respeito de seu sexo biológico. Muitas vezes isso pode ocorrer devido à preocupação que se tem por parte dos adultos a fim de que eles se preparem psicológica e materialmente para o aparecimento daquela criança em meio à sociedade. Logo após o nascimento, podem-se reparar as diferentes formas de tratamento que são dadas a partir da diferença anátomo-fisiológica que as crianças apresentam, contribuindo diversas vezes para a propagação da idéia de *papéis de gênero*. Isso pode ser constatado nas diferentes cores de roupas (tons de rosa para meninas e azul ou verde para os meninos, a cor amarela fica no meio termo, muitas vezes ela é requisitada quando não se sabe o sexo da criança); nos brinquedos que a criança ganha (a boneca remetendo ao papel social de mãe, a bola simbolizando o incentivo a habilidade esportiva do Futebol, sendo este esporte considerado no Brasil pertencente ao mundo masculino) e no tipo de tratamento diferenciado que comumente presenciamos (“Que linda princesinha!”; “Esse garotão vai dar trabalho!”, etc.).

Essa diferença biológica em seus órgãos genitais determinará todo um aglomerado de normas que guiarão e moldarão o indivíduo em uma ou em outra classe de gênero. Todos os indivíduos que extrapolam esta norma são assim consideradas desviantes e/ou anormais; um exemplo são as intersex, ou usando o termo da biologia, hermafroditas. É de se notar a grande influência que as Ciências Biológicas e Médicas exercem sobre esse tipo de classificação. Seu modelo de pensamento cartesiano prevê dois pólos antagônicos de possibilidades entre as coisas e que freqüentemente são tratados hierarquicamente entre si. É o caso do normal/anormal; branco/preto; heterossexual/homossexual; homem/mulher; etc.

A identidade de gênero, assim como o processo de significação das Identidades em geral, sofre influência das delimitações impostas pela representação de uma imagem no real a partir da construção social de um imaginário sobre a “coisa”, fato característico da ontologia tradicional. Toma-se então como base real e normal sobre os sexos biológicos duas determinações referentes às Ciências Biológicas, que (re)afirmadas pela construção social, determinam toda uma rede de ações permitidas ou não permitidas para cada gênero, a vigilância sobre os corpos torna-se mais evidente nas crianças, talvez por se acreditar que a criança nasce para ser moldada e educada para seguir os padrões da sociedade.

Podemos pensar, então, na construção histórica dos conceitos de feminino/masculino e as suas derivadas significações sociais de feminilidades/masculinidades. A partir da formação destes conceitos de herança platônica, como pensar os conhecimentos produzidos sócio-culturalmente e a interferência que eles possuem no nosso cotidiano e em nossas ações? Como superar a imposição e imobilidade de pensamento a qual emprega afirmações sobre nós e para nós? Ou ainda, como pensar a educação, suas ações, suas inter-relações, seu currículo, seus saberes construídos e reproduzidos, sob este viés interpretativo de uma filosofia das multiplicidades? Como seria uma escola que valorizasse e construísse a *diferença*?

Pois bem, para mexermos com nossas indagações, voltemos à discussão sobre a ontologia deleuziana para melhor apresentarmos a idéia sobre as *multiplicidades*. Entretanto, pode-se pensar: mas o que vem a ser de fato esta multiplicidade da qual fala Deleuze? Tomaz Tadeu prefere acreditar que melhor do que caracterizar esta multiplicidade, talvez seja compreendermos para quê ela serve.

Afirma, então, que ela serve para duas coisas:

1. Colocar no centro da ontologia os processos de movimento e de devir, em vez de noções estáticas de essência e de “ser” já-e-para-sempre constituído;
2. Permitir

pensar a diversidade e a variedade do mundo sem recorrer às noções tradicionais de uno e de múltiplo.” (SILVA, 2004, p.16-17)

Este processo de movimento e de devir daria à vida e ao indivíduo um sentido de constante transformação e dinamicidade, contrapondo à idéia da ontologia tradicional a qual é baseada em verdades absolutas, dogmáticas e estanques. Logo, a noção estática de identidade constrói saberes sobre os indivíduos que ficam marcados em seus corpos e em seus imaginários, por exemplo, sobre como são construídas as concepções a respeito do que é ser mulher e ser homem.

Silva (2004, p. 17-19) apresenta o que Deleuze chama de *multiplicidade extensiva* e *multiplicidade intensiva*. O primeiro tipo de multiplicidade seria aquela com a qual estamos acostumados, herdada da ontologia tradicional. Ela corresponde ao mundo da extensão do espaço, das coisas compostas de matéria e forma. Desta multiplicidade extensiva podemos identificar pontos posicionais, pois ela é numérica, espacial, quantitativa, descontínua, discreta, homogênea, cardinal e métrica. Nela a divisão das partes não alteraria a natureza da “coisa”. Já a multiplicidade intensiva é composta por vetores, de forças, de relações diferenciais. Esta seria a típica multiplicidade deleuziana, é aqui onde se apresenta a inovação deste filósofo. Por ser composta de elementos descontínuos, ao ser dividida, ao contrário da outra, resultaria em elementos de naturezas diferentes às dos originais.

Esta falada divisão não seria no sentido de corte, como pode ser interpretada na multiplicidade extensiva, mas sim divisão no sentido de desdobramento, de diferenciação. Dessa maneira, no desdobramento da multiplicidade intensiva, ela se divide de maneira a se transformar em outra de natureza diferente, agora espacial, resultando na multiplicidade extensiva. Assim, de elementos virtuais (forças, vetores, intensidades) ela se configura em elementos atuais (as coisas do mundo da extensão, do espaço, tais como as concebemos). Dividir-se significa então diferenciar-se, mudar-se dimensionalmente, dar origem a um indivíduo “formado”, “extendido” no espaço (SILVA, 2004, p. 19).

Tomaz Tadeu Silva (2004) diz que Deleuze, ao dissertar sobre os dois tipos de multiplicidades, não objetivou hierarquizar nenhuma sobre a outra. Ele dizia que a “noção de multiplicidade não está feita para ser contemplada, nem para servir de instrumento de análise do ‘mundo’” (p.19). Ele queria dar um sentido de experimentação das possibilidades, dizia que não bastava viver o múltiplo, era preciso fazer o múltiplo. Sem multiplicidade não haveria criação, não haveria produção do novo e do imprevisível:

É da multiplicidade que salta uma outra coisa que não coincide com qualquer dos elementos de que ela é formada, que é uma outra coisa, que é diferente de qualquer dos elementos que a compõe. É esse diferenciar-se de si mesma que está no centro do processo de produção do novo. Sem diferenciação, não existe criação.” (SILVA, 2004, p. 20).

A diferença seria, então, algo que comandasse o processo de diferenciação de maneira interna, agindo no interior da multiplicidade e em direção ao seu exterior. Este processo de diferenciação deve estar no cerne do processo de criação, renovando-se constantemente e tornando-se sempre novo. É necessário que o processo em si, e não seu produto, repita-se incessantemente, sendo esta repetição aquela que remete à ação renovadora e criadora. Isso pode ser resumido na frase: “*Sem repetição, não há diferença*”; pois a repetição aqui nunca é a reprodução do mesmo, a repetição é dada pelo movimento (SILVA, 2004 p. 21).

Neste mesmo livro, “*A Filosofia de Deleuze e o currículo*”, editado em 2004, Tomaz Tadeu reafirma que:

A repetição, nesse vínculo indissolúvel com a diferença, está, ao contrário, na “origem” mesma da renovação, do fluxo da vida. Repetição e diferença: é a dupla que, juntamente com a noção de multiplicidade, caracteriza, de maneira singular o pensamento de Deleuze no contexto do pensamento filosófico contemporâneo (SILVA, 2004, p. 21).

Assim, de maneira bem reduzida, se dá a formação do pensamento filosófico da diferença, ou a chamada “*Filosofia da Diferença*”, nome pelo qual Deleuze é relutante, devido ao fato de se valer de algo que propicia um pensamento homogeneizante, sendo que o próprio ato de definir algo se configura numa operação identitária ao passo que afirma o que tal coisa é, supondo assim uma essência, submetendo-a a comparações e diferenciações a partir de uma espécie no interior de seu gênero (SILVA, 2004, p.21-22).

Sendo assim, penso que faz todo o sentido repensar as diversas afirmações e determinações concernentes à história da sexualidade em nossa sociedade, colocando em xeque as representações estanques refletidas na imagem do feminino e do masculino. Para isso, seria no mínimo sensato partir de uma ontologia baseada na diferença, numa construção de pensamento que valorize e faça esta diferença acontecer. A partir daí, pensar a escola como lugar das diferenças e local de construção do sempre novo, do inesperado. Se o sistema escolar, assim como os demais sistemas que convivemos, como o sócio-econômico, por exemplo, não permite viver e produzir estas *diferenças* sem hierarquizá-las, quem pode exercer esta resistência no ambiente escolar? Penso que a ação docente, aquela de contato do

professor e aluno, assim como qualquer outra relação onde haja proximidade e respeito, tende a propiciar que grandes e interessantes engendramentos sejam feitos partindo-se da e buscando a diferença.

A Educação Infantil é um espaço que por propiciar uma proximidade da criança com a educadora, tem um potencial de resistência que pode auxiliar na construção e ampliação de novos imaginários sobre as identidades em geral, sejam elas de gênero, étnica, de nacionalidades etc. Já ajudando a romper ou pelo menos colocando em questão as determinações que os demais ambientes sociais não deixam de reafirmar, por exemplo, a família, a igreja, a mídia, etc. Qual pode ser então nossa ação como educadoras para colocar as certezas em movimento desvinculando ao pensamento construído pela identidade através da representação? Ainda que seja difícil de se imaginar um mundo que aceite e viva as diferenças as respeitando e as almejando, é um desafio para nós professoras encontrarmos ações e argumentos com os quais possamos cultivar um pensamento nas múltiplicidades.

Todos esses saberes aqui apresentados perpassam pela construção de nosso sistema de pensamento baseado na identidade, o qual constrói discursos impostos em forma de “verdades”, atingem diretamente nossas subjetividades sobre as coisas, como também sobre nosso corpo e nossa sexualidade, almejando construir através disso, corpos e pensamentos homogêneos. Este controle é feito desde que nascemos, desde que vivemos em sociedade, e é feito muitas vezes por meio da educação. Penso que é importante e interessante pensarmos como estas imposições foram historicamente exercidas e como a infância é e está sendo submetida a elas. O porquê da ação sobre a infância? Como as relações de poder que participam da construção de seus conhecimentos contribuem para a formação de suas subjetividades sobre seus corpos e sua sexualidade? Qual é o pensamento que temos sobre a infância ao longo dos séculos na nossa sociedade ocidental? Como a educação ganha importância social e como ela se manifesta a fim garantir uma formação pré-determinada?

Cenas para o próximo capítulo...

3 - DA POSSIBILIDADE, DA MARGINALIZAÇÃO E DO DISCIPLINAMENTO: CONCEPÇÕES DE UMA INFÂNCIA COMO VIR-A-SER

Tendo em vista a discussão anterior, que falava sobre a identidade numa visão da ontologia tradicional, a qual se baseia na representação, este capítulo pretende expor alguns estudos e discussões sobre a infância, de modo a tentar compreender como ela tem sido caracterizada ao longo dos séculos, procurando observar as construções identitárias, seus imaginários e suas subjetividades na sociedade, e portanto, sua importância e participação na mesma. A partir daí, repensar a construção das identidades representadas e afirmadas em diversos espaços sociais, mais precisamente na escola, procurando problematizar as normatizações de gênero que as crianças são submetidas desde seu nascimento.

Para isso esboçarei o que cada época histórica fazia e pensava sobre a infância, começando pela Antiguidade Clássica, quando a educação ocupava grande importância social e política. Em termos contemporâneos, trabalharei com Phillipe Ariès e Michel Foucault, que juntos ajudarão a constituir um traçado histórico sobre a concepção de infância, com ênfase nas relações de poder que a permeiam. Ao mesmo tempo, tentando dialogar com autoras mais recentes e do contexto brasileiro, trarei Ana Maria Faccioli de Camargo, Cláudia Ribeiro e Guacira Lopes Louro, que discutirão como a educação dialoga, ou não dialoga, com as manifestações da sexualidade, normatizando corpos, identidades e infâncias.

Para ilustrar as problematizações aqui expostas, trarei ao longo do texto alguns casos do interior da prática docente na Educação Infantil. Os casos foram expostos por educadoras da rede de Campinas e região durante o curso *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil*⁵ e foram anotados por mim, na ocasião de bolsista deste projeto.

3.1 A infância na Antiguidade Clássica: de um objeto de interesses à importância na polis

⁵ Este projeto ocorreu durante o ano de 2010 tendo a Universidade Federal de Lavras como instituição proponente e inserido nas políticas públicas da SECAD - mais detalhes na introdução deste trabalho.

Platão, já citado no primeiro capítulo, filósofo e discípulo de Sócrates, assim como quase que a unanimidade dos filósofos do período Clássico, via na educação um importante foco de pensamento, devido sua decorrente influência e ação potencial sobre os interesses da *pólis*. Ele via na educação uma possibilidade de reverter a degradação cultural, política e social da Atenas de seu tempo. Para ele, as jovens se corrompiam por não terem recebido uma atenção e cuidado que mereciam de seu governante (KOHAN, 2003, p. 27-28).

Neste sentido, vê uma importância em se olhar para a infância a fim de se pensar um outro cuidado, uma outra criança, uma outra educação, revertendo em uma educação infantil baseada em princípios morais, como a verdade e a justiça, preservando e cultivando o que havia de melhor em cada natureza infante, pondo-a a serviço do bem comum. Logo, Platão vê a infância meramente com intencionalidades políticas, ao passo que somente a toma como um problema filosófico de estudo pelo fato de que é a ela a quem deve ser dada uma educação à “maneira específica para possibilitar que a *pólis* atual se aproxime o mais possível da normatizada”. Assim, inventa uma *política da infância*, inscrevendo-a no jogo político em busca de uma *pólis* mais justa e bela (KOHAN, 2003, p.28-29).

Trarei aqui então, o que Walter Kohan (2003, p.33-39) chama de planos ou marcas platônicas para a infância. A primeira marca seria a própria ausência de uma marca específica para a infância, ou seja, ela poderia ser quase tudo, *a infância seria a pura possibilidade*. Portanto se a infância é a pura possibilidade, nela se depositam expectativas. Da infância espera-se um futuro melhor para a *pólis*, e para isso é necessário preocupar-se com a educação que estas crianças irão receber. Platão diz ser fundamental “que nos ocupemos das crianças e de sua educação, não tanto pelo o que os pequenos são, mas pelo que deles devirá[...]”(2003, p.39). As crianças deverão ser formadas a partir de relatos com opiniões que os construtores da *pólis* consideram necessários. Com este objetivo de formar indivíduos para a *pólis*, tem-se a preocupação com quais conteúdos as crianças irão ter contato nos primeiros anos de vida, pois se acredita que as primeiras marcas que as crianças recebem são “imodificáveis e incorrigíveis” (p.39).

Esta preocupação com a formação vem de uma idéia de vida como uma seqüência em desenvolvimento, como um devir progressivo. Um indivíduo bem educado seria então como um fruto resultado de sementes bem cultivadas onde tudo dependeria desse primeiro processo de cultivo (KOHAN, 2003, p.39-40). O autor acrescenta ainda que a infância, neste viés, seria um degrau fundador na vida humana, a base sobre a qual se constituiria todo o resto. Por isto a infância está aqui associada com a possibilidade, por seu caráter de incompletude e de falta de acabamento. Logo,

(...) essa potencialidade, esse ser potencial, esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não-afirmativa da infância. Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata do que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (KOHAN, 2003, p.40).

Depois desta primeira marca da possibilidade da infância, seguiremos para a segunda marca platônica, *a infância como inferioridade*. Para Platão, o que há de mais inferior no ser humano e na ordem social que o abriga é a desordem, a falta de harmonia e a desproporção. Dessa forma, vê a criança como um ser inferior, pois a caracteriza como ser insolente, áspero, uma fera difícil de domar, por acreditar que seu potencial de inteligência não esteja canalizado. A criança é um ser inferior à adulez masculina, tanto no aspecto físico quanto no espiritual. Elas são “seres impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprias do homem adulto, e de temperamento arrebatado” (p. 42). São comparadas também com o estado de embriaguez, no sentido que uma pessoa embriagada seria como a criança, a qual para ele careceria de atividade sensorial e intelectual; não tendo opinião nem pensamento, é um ser de ausência, é vazia. Sendo a criança descrita desta forma, deve ela ser criada e educada na busca pela ordem e harmonia (KOHAN, 2003, p.42-45).

A terceira característica platônica em relação à infância é tomá-la como *o outro desprezado*. Para Platão, assim como para Sócrates, a infância está ligada à falta de experiência. As crianças são desqualificadas, elas são a figura do não-desejado, são alheias por natureza às questões da filosofia, da educação e da política; e por isso devem ser expulsas dos assuntos da *pólis*, ou seja, devem, enquanto seres apolíticos, estar fora dos assuntos de governo da *pólis* (KOHAN, 2003, p.42-45).

A infância foi vista até agora por Platão como algo *inferior e desprezado*, alguém que poderia até se desenvolver e ganhar importância, desde que fosse cultivada para tal, vista então como *possibilidade*. Por último e ainda corroborando com este encadeamento de idéias, a infância vem para Platão como *material da política*. Kohan (2003, p.56-59) mostra a preocupação dos filósofos da época quanto à educação destinada aos infantes, pois seria somente através dela que assegurariam a formação de futuros guardiões da *pólis*. Esta *pedagogia formadora* possui a intenção de conformar, dar forma ao sujeito a partir de um modelo já pré-estipulado pelos mais antigos. Ela educa a fim de desenvolver aptidões, que estão em estado latente na natureza do indivíduo. Por exemplo, as crianças são levadas desde cedo a participarem de jogos rigorosamente regulamentados para que já vão se acostumando

com princípios de leis e regras espelhadas nas situações de jogo; a música e a ginástica são igualmente pré-regulamentadas, não sendo possível nenhum tipo de inovação. Logo, a educação está a serviço da política. Ela se torna tarefa moral e normativa a quem pode oferecer um futuro iminentemente novo, as crianças (KOHAN, 2003, p.56-59).

Depois destes quatro traços platônicos sobre a infância, Walter Kohan (2003, p.48-49) nos leva a refletir sobre a possível visão de “carrasco” que podemos ter de Platão, como aquele que não respeita e entende a infância e quem quer violentar o direito das crianças. Porém, é válido contextualizar os parâmetros que medem e determinam as características de modelo antropológico de homem adulto da época, sendo este racional, forte, equilibrado, etc. A partir daí, então, compreender o porquê do tom de inferioridade com o qual eram tratados os demais grupos sociais, como no caso as crianças, que se distanciavam destas características. Assim, é interessante pensar a forma do pensamento platônico sobre a infância para então refletirmos posteriormente sobre sua produtividade e sua influência na idéia e subjetividades que temos dela na contemporaneidade.

Caminhemos agora para a Modernidade, onde buscaremos em dois historiadores filósofos, ou filósofos historiadores, uma maneira de nos ajudar a discutir o presente contexto histórico através de uma análise da infância dos séculos passados. De acordo com Walter Kohan (2003, p.62), estes dois autores são complementares em seus estudos, de maneira que desenvolvem diferentes ênfases no assunto. Philippe Ariès foca-se mais na questão das mentalidades e sentimentos da infância na vida privada, já Michel Foucault, privilegia as relações interpessoais nos estudos sobre o poder e todos os âmbitos em que ele se exerce.

3.2 Uma invenção da infância ou uma nova infância inventada? A historicidade do sentimento da e pela infância

Até o aparecimento dos primeiros estudos de Philippe Ariès, historiador da psicologia social, a infância podia ser entendida como a-histórica. A partir então, deste autor, começa-se a se pensar em uma *invenção da infância*. Devido a este termo e conceito que empregou, ele foi criticado por volta dos anos 1970 e 80 pela maneira com a qual chegou a algumas de suas conclusões, as quais contrapõem, por exemplo, a já apresentada idéia de infância na Antiguidade Clássica. Porém o que pretendo aqui neste texto, através de Walter Kohan, é apresentar o viés inovador na forma com que ele analisou a infância, considerando as mudanças e alterações ao longo dos séculos e as transformações sócio-culturais providas

do tempo. Muitos de seus estudos, baseados em produções culturais da Idade Média, levaram-no a afirmar o que seria sua primeira tese, a de que até o século XIII não havia sentimento ou consciência de “infância”, ou pelo menos, não como a conhecemos hoje em dia. A infância, como a conhecemos, estava para esta época, limitada a um curto período que representava um momento mais frágil da vida, quando ainda havia dependência de outrem para a realização de suas necessidades básicas. Sendo assim, por volta dos séculos XVII e XVIII foram aparecendo gradualmente em obras artísticas, mais imagens do que hoje chamamos de crianças e que na época eram conhecidos e retratados como adultos em menor escala de tamanho. Logo que estes adultos em miniatura fossem capazes de se cuidarem sozinhos, entravam no mundo adulto e lá eram tratados e educados sem distinção ou instituição apropriada para eles. De bebês enrolados em pedaços de pano, eles se tornavam mulheres e homens com vestimentas correspondentes. É interessante se notar, já que se trata de um trabalho com intenções voltadas ao diálogo e práticas da sexualidade infantil, que nesta época não havia pudor algum a respeito de assuntos sexuais frente às “crianças” (KOHAN, 2003, p.63-65).

O costume de enrolar as crianças em pedaços de pano, dizem Ana Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro, tinha o objetivo de tornar desde cedo o corpo da criança ereto, e esta prática acompanhava o conselho de médicos de que não se podia dar muitos banhos na criança para que esta não amolecasse ainda mais seu corpo já mole. Após o banho, erguia-se a criança pelos calcanhares para que suas vértebras fossem esticadas. Vemos então que a criança era submetida a um rígido controle opressivo de seu corpo. As crianças romanas durante o século II e IV, por exemplo, ao nascerem recebiam primeiramente uma avaliação da parteira quanto ao seu sexo biológico, a intensidade do choro, a conformação dos membros e orifícios, a qualidade da pele e as articulações; para depois passar pelo aval do pai, o qual iria decidir sobre a sobrevivência ou não da criança. Na época era muito comum o sacrifício ou abandono, no caso de nascimento de meninas. Além disso, acreditava-se que era possível se controlar o sexo biológico da criança antes mesmo de sua fecundação. Isso ocorria, pois acreditavam que cada um dos testículos era responsável pelo nascimento do homem ou da mulher. Portanto, se se quisesse um menino amarrava-se o testículo esquerdo do pai para que somente o direito enviasse o esperma para a mãe (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 18).

Já a segunda tese de Ariès dizia que a partir do século XVII começou a surgir um sentimento pela criança até então inexistente em toda a sociedade. Antes disso a vida da criança não tinha quase que valor algum, a prática do infanticídio, apesar de ilegal, era muito comum. A partir deste século ocorre uma mudança quanto às relações sociais perante a

infância, a criança começa a tomar o centro das atenções da vida familiar, torna-se motivo de distração e relaxamento para o adulto, e já não é mais possível perder-se uma dessas vidas sem grande sofrimento. Nas artes e pinturas as figuras infantis tornaram-se mais temáticas e começaram a aparecer de forma mais central do que se via anteriormente. Só depois o Estado começou a se preocupar cada vez mais pela formação do caráter desta criança e foi então que surgiram as primeiras instituições, como a escola, com o objetivo de separar o mundo adulto do infantil (KOHAN, 2003, p.65-66).

Sobre estas instituições, principalmente a escola, podemos dialogar com os estudos foucaultianos, que analisam as práticas, costumes e a arquitetura destas instituições, observando como se dão as relações interpessoais nelas existentes e como se assemelham em seu controle e em suas normas disciplinares.

3.3 A produção de corpos e identidades normatizadas através do poder disciplinar: a escola como promotora deste controle

É interessante analisarmos a gênese das instituições educacionais e formadoras que começaram a surgir a partir do século XVII, assim como suas características quanto ao modo de ação sobre o indivíduo todos buscando através da disciplina corrigir desvios e formar indivíduos a partir de ideais impostos pelo Estado. Dessa maneira, podemos pensar acerca das construções identitárias da criança em meio às relações de poder em suas vivências escolares, e pensar como estas construções são controladas e direcionadas, buscando formar indivíduos homogêneos e normatizados. Para isso, podemos acompanhar estudos foucaultianos e outros mais recentes, os quais trarão uma análise sobre a disciplina enquanto dispositivo de controle e fabricação dos corpos, re-interpretando o poder e ampliando seu caráter e sua ação.

Retomando os significados de uso da palavra disciplina em nossa língua, por exemplo, vemos que esta pode referir-se tanto ao *poder* (quando se fala: “há problemas com a disciplina dos alguns alunos” ou então quando se refere à conhecida “disciplina militar”), quanto ao *saber* (quando falamos das disciplinas da grade curricular de algum curso: “disciplina de matemática, disciplina de ciências” etc.). Michel Foucault refere-se à disciplina como uma criação conceitual para aquilo que observou como ação comum nas instituições surgidas a partir dos séculos XVII e XVIII, tanto em suas normas e regulamentos, como nas relações de saber e poder que cerceavam estes locais e atingiam seu público alvo, no caso das escolas, as crianças. (KOHAN, 2003, p.69-70).

Michel Foucault melhor explicita com suas palavras:

A disciplina não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma “física” ou uma “anatomia” do poder, uma tecnologia (FOUCAULT, 1997/1995, p. 189 apud KOHAN, 2003, p.70)

Kohan (2003, p.70-72), citando Foucault, fala de um poder disciplinar que se exerce em diversos espaços institucionais. Tanto nos locais que são especializados em exercer esta função (como os cárceres e institutos corretivos), ou então em instituições que fazem uso da disciplina para atingir outros objetivos (é o caso das casas de educação e hospitais), ou também em instituições que incorporam tais práticas disciplinares (a família, por exemplo). Quanto ao poder, Foucault quer subverter a mentalidade tradicional que entende o poder somente como algo negativo e repressor, que provém de aparatos ideológicos do Estado. Ele faz uma nova análise do poder, discutindo sobre a “hipótese repressiva” e a representação “jurídico-discursiva” do poder. Para ele não há poder que se tome, não há poder que se conceda ou se conquiste, o poder para Foucault é exercido por todos os indivíduos e em diversas direções e intensidades de força. A isso ele chama de “arte do governo”, ou seja, não se trata do governo como aparato estatal, mas governo como modo através do qual se dirige a conduta dos indivíduos.

Como age a arte do governo nas escolas? Como e quanto a disciplina da instituição escolar contribui para a construção de imaginários e subjetividades nas crianças? Foucault fala que estas ações constituem-se em *dispositivos* que compõem “um jogo de elementos heterogêneos e variáveis que abarcam o dito e o não-dito” (p.72). Ou seja, são dispositivos presentes em instituições, leis, proposições filosóficas, morais, enunciados científicos, composições arquitetônicas, etc., funcionando como direcionador de condutas e determinando o que se pode ou não fazer (KOHAN, 2003).

Aqui, fazendo um recorte de gênero, corpo, sexualidade e escola, podemos nos lembrar de muitas normas que constroem nosso pensamento e impõem verdades através desses dispositivos. As ciências biológicas e médicas; a proposição filosófica baseada na representação; as características curriculares, organizativas e arquitetônicas da instituição escolar; a mídia; etc., todas corroboram para o emprego destas normas.

Foi durante o século XIX, com o desenvolvimento dos campos de conhecimento, que o corpo humano começou a ser estudado mais a fundo pelas ciências biológicas e humanas. A infância, assim como a mulher e o doente começaram a ser objetos

de problematização. A partir daí, conhecimentos na área da psicologia, pedagogia, biologia e pediatria foram incorporados pelas escolas e pelas famílias. As afirmações geradas pelas ciências médicas e biológicas foram tomadas como verdadeiras, possibilitando a implantação de políticas higienistas fazendo com que, por exemplo, homens e mulheres tornassem guardiões e reprodutores de suas proles de raça pura e saudável. Isso provocou, dentre outras coisas, profundas mudanças na organização dos grupos sociais quanto às idéias sobre as crianças e sua educação (CAMARGO; RIBEIRO, 1999 p.21-22).

A repressão da sexualidade era então ponto central dessas políticas, pois se se controlava o sexo, controlava-se automaticamente a população. A medicina infiltrou-se na forma de poder médico passando a comandar as ações sociais e inclusive familiares, pautada na idéia de fragilidade e proteção de riscos perante a família. Esta política higienista colocou a mulher, e a escola, como responsáveis por promover a saúde e educação das crianças. Assim a disciplina exercia seu papel para a manutenção deste controle. A educação higiênica tinha por objetivo corrigir e evitar desvios ou “más inclinações” como, por exemplo, a masturbação, o uso de bebidas e de drogas. Os colégios, além de ditar as normas de saúde e convívio, tinham sua ética refletida na forma de educação do corpo físico, intelectual e moral (CAMARGO; RIBEIRO, 1999 p.22-23).

Guacira Lopes Louro afirma que desde os anos 1960, devido às decorrências das lutas feministas e do movimento de gays, lésbicas e independentes, o debate sobre as identidades e as práticas sexuais de gênero iniciou uma busca pela conquista dos espaços de luta política, estando cada vez mais em voga nas questões sociais. A partir daí, novas identidades tornaram-se visíveis, provocando divisões sociais pelo seu aparecimento no processo de afirmação e diferenciação (LOURO, 2007, p.9-10).

A mesma autora diz que a escola, como instituição formadora, utiliza-se de tecnologias a fim de garantir resultados como o auto-disciplinamento, o investimento continuado e autônomo do sujeito sobre si mesmo. A sociedade como um todo busca constantemente “fixar” uma identidade masculina ou feminina “normal” e duradoura, sendo o único modelo permitido de identidade sexual, a identidade heterossexual. A escola, assim como a mídia, a igreja, a justiça e as demais instâncias sociais, exerce através de seu silenciamento e de suas afirmações, uma *pedagogia da sexualidade*, legitimando, por um lado, determinadas identidades e práticas sexuais, e por outro, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2007, p.26-31).

Ana Faccioli de Camargo e Cláudia Ribeiro afirmam que, por exemplo, a masturbação, que é muito freqüente entre as crianças pequenas, começou a ser vista como

perigo para a saúde física, moral e intelectual dos jovens, sendo por isso controlada pelos médicos e até tratada como crime. Logo a educação já nas últimas décadas do século XIX era imposta pelas instituições educacional e familiar de forma a controlar e educar os corpos, principalmente em relação a sua educação sexual. Este controle se exercia no falar o mínimo possível sobre o assunto ou pelo menos ao cuidado com o que era falado, ou seja, o controle dava-se pelo dito e o não-dito, tanto sobre o locutor quanto ao local onde se era falado. Logo, o aparato médico-disciplinar em torno da sociedade passou a influenciar cada vez mais no corpo social:

Assim a ciência tomava o lugar da moral ao ditar as regras de comportamento que não mais distinguiam entre o moral e o imoral, mas sim entre o normal e o patológico. Nesse universo das verdades da ciência, a condenação à masturbação seria a matéria-prima para a produção de discursos de controle dos corpos dos jovens no espaço das micropolíticas de produção do sujeito ideal (CESAR, 1998 apud CAMARGO; RIBEIRO, 1999 p.23-24).

A masturbação, como apresentavam muitas das professoras participantes do curso, era fato que as incomodava muito. Muitas queriam entender o porquê da criança fazer aquilo, algumas davam explicações baseadas na psico-pedagogia, e outras concordavam ser falta de educação. Tenho a impressão que uma das respostas que elas buscavam ao ter entrado no curso era sobre como agir em situações como a da masturbação infantil. Ao longo do curso perceberam que as respostas não viriam da maneira como imaginavam.

Guacira Louro (2007, p.12-27) continua falando de como a escola inscreve e deixa marcas nos corpos e ensina a usá-los de determinada forma, muitas vezes numa tentativa de dessexualização do espaço escolar. Estas marcas têm a ver com a forma como construímos nossas identidades sociais, especialmente a de gênero e a sexual, pois elas propõem, impõe e proíbem, produzindo “efeitos de verdade”, constituindo partes significativas da história escolar pessoal de cada um. As crianças, então, vão aprendendo a como devem se portar perante o esperado para cada uma dessas identidades permitidas.

A mesma autora (2007, p.9-11) diz que a sexualidade foi, em sua juventude, e talvez ainda seja para alguns, assunto privado e muito íntimo e que “viver plenamente a sexualidade era, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com um parceiro do sexo oposto”. Afirma depois que a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas também social e política. Além disso, ela pode ser aprendida e construída de diversas formas ao longo da vida. A “sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções [...] Processos profundamente culturais e plurais”, envolve também a curiosidade, o conhecimento do corpo e de suas maneiras de se expressar e

se manifestar. Ou seja, as identidades de gênero e sexuais são moldadas por redes sociais de poder.

Só que a idéia que se tem de identidade, ainda que se vê que é uma idéia geral sobre as coisas, se dá em uma idéia sem movimento. Porém,

os sujeitos deslizam e escapam das classificações em que ansiamos por localizá-los. Multiplicam-se categorias sexuais, borram-se fronteiras e, para aqueles que operam com dicotomias e demarcações bem definidas, essa pluralização e ambigüidade abre um leque demasiadamente amplo de arranjos sociais (LOURO, 2007, p.32)

Somos, portanto, “*sujeitos de identidades transitórias e contingentes*”, apesar da centralidade que a sexualidade adquiriu na sociedade moderna, parece ser difícil de concebê-la como algo inconstante e fluido, temos medo da incerteza, do desconhecido e por isso tentamos cada vez mais fixar nossa identidade, afirmando muitas vezes que o que somos agora é na verdade o que sempre fomos. Perante então à necessidade de firmarmos nossas próprias “narrativas pessoais”, nossas biografias, é o corpo que se torna referência central, e é sobre ele que é significada a cultura e por ela modificado. Inscrevemos sobre o corpo marcas identitárias que atribuem diferenças e a partir delas instituem desigualdades, ordenamentos e hierarquias, fazendo parte das relações de poder que circulam as ações sociais (LOURO, 2007, p. 12-15).

O corpo então é visto como objeto de controle de toda uma população e é sobre ele que se permite construir uma identidade. A instituição escolar, através do poder disciplinar, atua como importante ator deste processo. Para isso são exercidas normas disciplinares subjacentes às praticas diárias as quais fazem uso de algumas técnicas para atingir seu objetivo. Walter Kohan (2003) diz ainda que a principal função deste poder disciplinar é normalizar as ações, ou seja, a partir de um campo de ações impor e controlar as ações permitidas e não permitidas, colocando-as sob um princípio da normatividade, do permitido e do proibido, do correto ou incorreto, do são ou do insano, etc. A *vigilância hierárquica* mais a *sanção normalizadora* e o *exame* são técnicas que participam dos dispositivos disciplinares e são utilizadas como instrumentos dos mesmos. (KOHAN, W. 2003, p. 73)

Sobre o controle dos corpos e as diversas formas que o poder disciplinar se manifesta, lembrei-me de um caso apresentado por uma professora. Ela conta que certo dia olhou para dentro de uma das salas da escola onde trabalhava, e viu através de uma espécie de janela, que só era possível ver-se de fora para dentro, duas crianças pequenas, um menino e

uma menina, conversando baixinho. A garota levantava a camiseta e falava para que o garoto mostrasse seu “pipi” para ela. Após a apresentação deste caso, uma das professoras disse: *“Será que as crianças foram inocentes? Se fossem não estariam fazendo escondido...”*. Pensando no que a professora falou: a criança é inocente? Por que freqüentemente ligamos a identidade da criança como um ser inocente, ausente do pecado? E o que o pecado, uma característica cristã, está fazendo em uma instituição que se diz laica? O que, neste caso, significa ser inocente? Qual seria o pecado ou o erro das crianças? Provavelmente, e me lembrando do contexto da conversa, muitas professoras achavam o feito das crianças uma travessura, coisa que deveria ser evitada ou até reprimida.

Este caso mostra como a curiosidade e exploração da criança sobre seus corpos e sobre sua sexualidade pode acarretar. Como pudemos constatar com o relato da educadora, tal fato é visto como coisa errada, encarado como malícia e safadeza da criança. Até mesmo as crianças vão aprendendo que fazer aquilo é realmente errado, afinal não é tão necessário dizer se algo é proibido ou não, basta apenas analisar o contexto do cotidiano e muitas normas e afirmações aparecerão como verdades.

Outra professora do projeto um dia falou sobre a ida das crianças ao banheiro: *“Não podemos deixar todas irem ao mesmo tempo ao banheiro, pois não sabemos o que elas farão por lá...”*. Isto é mais uma evidência do medo do vir-a-ser da criança expresso no controle sobre seus corpos. Isto pode responder o porquê de a menina e o menino terem ido escondidos até a sala vazia para fazerem o que fizeram, elas foram resistentes à norma, porém tiveram que fazer às escondidas. Estas normas e proibições acarretam marcas subjetivas sobre os corpos que podem perdurar pelo resto de suas vidas.

Guacira Louro percebe ainda que em nossa cultura, a vigilância sobre os meninos e homens, por vezes, é muito maior e mais intensa do que sobre as meninas e mulheres. Por exemplo, as demonstrações físicas de amizade e de afeto entre eles são em recorrentes ocasiões muito mais controladas e até impedidas pelo corpo social (LOURO, 2007, p. 27), enquanto as manifestações de agressividade e violência parecem ser mais aceitas e incorporadas como características masculinas.

Isso ilustra um relato trazido por outra professora da Educação Infantil. Ela nos disse que certo dia a mãe de um menino já reconhecido por apresentar comportamentos feminilizados, chega até ela e pergunta se seu filho *“está virando homem”* considerando o fato de ter sido submetido a algumas sessões de terapia. Para a mãe, diz a professora, seria bom quando soubesse que seu filho estivesse brigando com os outros meninos da creche. Este fato pode ilustrar que além de querer impor uma norma-padrão ao seu filho, a mãe

provavelmente confunde e/ou desconhece a diferença entre os sentidos e significados de identidade de gênero, identidade sexual e identidade como um todo, podendo estas manifestarem-se através de um gama de possibilidades sob formas variadas de ser masculina e feminina. Vemos que a ação agressiva que a mãe espera da criança está ligada a uma representação que ela tem do *ser masculino* como alguém valente, forte e bruto. Esta representação poderia ser uma das possibilidades de ser homem, mas também poderia facilmente caracterizar uma mulher. Outra coisa é que a maneira com qual as características de masculinidade e feminilidade envolvem a identidade do sujeito não diz respeito ao objeto de desejo, nem ao seu entendimento pessoal perante seu gênero na sociedade.

Outra professora diz que certo dia uma mãe de um dos meninos de sua turma chega até ela e pergunta se seu filho estava voltando a falar como criança. A professora acha estranha a observação da mãe, mas começa a observar melhor o menino. Percebe então que na verdade ele estava é começando a falar de maneira “afeminada”. A professora então nos confessou que não sabia o que fazer diante desta situação, ela não sabia se deve intervir somente para não contrariar o pedido da mãe, ou se devia deixar a criança expressar-se livremente. Contando-nos isso ela intimamente nos confessa que ela também não saberia o que fazer com a criança se fosse filho dela.

Este caso é bem interessante de se observar, pois em muitos momentos do curso as professoras, quando interrogadas e chamadas a repensar as muitas de suas ações normatizadoras de seu cotidiano, nos diziam que tinham mesmo que agir daquela forma, pois caso contrário poderiam ter problemas com os pais dos alunos ou com a direção da escola. No entanto, o que esta professora nos traz é o relato de seu próprio medo perante o que a criança poderá vir a ser, de seus preconceitos e insegurança que corajosamente assumiu diante de toda a turma no curso, deixando de justificar sua ação ou não-ação somente pela pressão que os pais e a escola exercem sobre elas em casos como este.

Nós freqüentemente podemos supor que existe entre as pessoas uma inclinação aparentemente “natural” que determinaria a sua escolha perante uma parceira, na qual podemos ser levadas a pensar que o desejo e afeto seriam logicamente por alguém do sexo oposto. Porém, pensando dessa forma, as demais formas da sexualidade são tidas como antinaturais e anormais. Por isso ações como esta que ocorreu com a mãe e a professora do menino são recorrentes, pois torna-se necessário uma força ou poder externo para moldar a criança nos padrões aceitos e legitimados pela sociedade, produzindo uma identidade normal e aceitável (LOURO, 2007, p. 17).

Casos como estes dois narrados acima; e como o caso do pai que foi reclamar para a professora a cor rosa que ela tinha usado para encapar o caderno de seu filho, sendo que a própria criança que havia escolhido a cor; dentre outros casos que frequentemente ocorrem nas creches e escolas, denotam e afirmam que a homofobia “funciona como mais um importante obstáculo à expressão de intimidade entre homens” (Louro, 2007, p.28), não só na expressão da intimidade, mas também na expressão como um todo. Guacira Louro (2007) diz ainda que a “homofobia é consentida e até ensinada na escola [...]” (p.29). Quando se apresentam às crianças as diferenças e delas fazem desigualdades ou impõem limitações, ações permitidas e não-permitidas, disso podem surgir violências simbólicas, além de afirmações, comentários e piadas que muito comumente são proferidos sem qualquer objeção.

Foucault reforça a idéia de que na escola tanto as relações de poder quanto as habilidades para lidar com as coisas, as fontes e mecanismos de comunicação constituem sistemas regulados e ajustados. Isso é explícito na maneira organizativa do espaço e suas tarefas. Por exemplo, na escola

os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados por etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica (KOHAN, 2003, p. 78-79)

O controle do tempo é uma das características disciplinares e muitas vezes ele vem acompanhado com a exigência de produtividade, presente inclusive nos anos iniciais de vida da criança dentro da escola infantil. Esta foi uma de minhas anotações que pude fazer em um estágio observatório numa escola de educação infantil, em 2008. A maioria, para não dizer todas as escolas, possui uma grade horária fechada para cada turma, muitas das atividades são direcionadas e/ou pelo menos o espaço da atividade é limitado. A educação infantil parece estar cada vez mais ligada aos sistemas de escolarização, vide suas práticas diárias que podem encontrar horários e atividades organizadas sistematicamente dentro de um cronograma. Uma fala de uma professora durante o curso me chamou bastante atenção e acredito que tenha a ver com o que estamos falando: “Na creche não há intervalo, nem para as crianças nem para os professores”. Sendo assim, as crianças acostumam a se adaptar aos horários até para fazer algumas de suas necessidades básicas, como tomar água. Ao invés de se construir uma autonomia desde cedo com a criança para que ela possa por ela própria beber água quando está com sede, determina-se um horário para todas as crianças beberem água ao

mesmo tempo. Logo, passado este momento, se a vontade surgir, no mínimo ela ouvirá uma bronca por não ter bebido no horário como as demais crianças.

Uma observação que considero muito importante. O que menos quero aqui é desqualificar a categoria de profissionais que trabalham com a educação, mesmo porque me insiro neste meio e sei que na prática docente muitas vezes as normas e dispositivos disciplinares fazem-se em ações sem mesmo dar tempo de serem refletidas por nós. Mas é também assim que podemos aprender, aprendemos nos acertos e nos erros. Portanto, para se falar da educação institucional, não é possível, nem cabível, nem justo, se observar criticamente somente uma parcela de quem faz realmente acontecer a educação, no caso as professoras. Sabemos que a educação formal, a *Educação Maior*⁶, é regida por relações de poder, por órgãos e organismos, normas e dispositivos, muito maiores e complexos que atingem, inclusive e diretamente, a ação docente. Por exemplo, no caso que citei, a professora encontrou uma estratégia através da norma sobre o horário de se beber água, para que conseguisse dar conta de trabalhar sozinha com no mínimo 15 crianças pequenas, ávidas por se expressarem, correr e brincar. Para ela, essa foi a forma que encontrou para conseguir vigiar (porque é o mínimo que esperam dela) todas as crianças ao mesmo tempo.

Portanto, o que quis expor aqui é a forma como historicamente foi e está sendo construída a escola em nossa sociedade. Quais são suas características materiais e imateriais e o que isso influencia na prática docente. Pensar como o currículo é escolhido; como a valorização da profissional da educação influencia diretamente em sua prática; como a educação é vista e mantida pelos órgãos que a sustentam; pensar também que mecanismos disciplinares seculares ainda podemos encontrar na escola contemporânea; e como o medo ou planejamento de uma infância do vir-a-ser reflete em ações de proibições e superproteção da criança; etc..

Assim, a escola incorpora um encargo bastante importante e difícil, pois precisa de um lado incentivar a sexualidade “normal”, ao mesmo tempo em que, por outro lado, tenta contê-la. É preciso, pois, “manter a “inocência” da criança, ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais” (LOURO, 2007, p.26). Essa contenção e esse incentivo por vezes podem parecer contraditórios, mas é o que se expressa na ação cotidiana da escola. Curiosamente, as instituições normatizadoras necessitam do sujeito da identidade

⁶ Este termo foi desenvolvido por Sílvio Gallo em seu livro *Deleuze e a Educação*, remete à educação das políticas públicas providas do órgão estatal. Irei aprofundar este conceito no próximo capítulo.

subjugada para que a partir dele possam afirmar e definir a identidade “correta”, “pois sua afirmação se dá na medida em que a contrariam e a rejeitam” (idem, p.31). Logo as identidades desviantes tornam-se referência para a identidade sexual “normal”, “diante delas e em contraposição a elas a identidade hegemônica se declara e se sustenta” (idem, p. 26-31).

No livro *Sexualidade(s) e Infância(s): A sexualidade como um tema transversal*, as autoras pincelam alguns significados de sexo e sexualidade ao longo da história. Na sociedade medieval, por exemplo, o sexo estava ligado à perpetuação dos bens materiais da família e até se fazia algumas brincadeiras com as crianças a respeito de sua sexualidade, com o objetivo de alegrar e provocar risos às pessoas adultas. Já na sociedade burguesa, a sexualidade é idealizada com objetivo de unir sexo, matrimônio, amor e procriação, logo qualquer manifestação que saia destas determinações é automaticamente interdita. Assim, a sexualidade foi cada vez mais sendo colocada alheia às relações sociais e familiares. Dessa forma, a existência da sexualidade infantil podia, e ainda pode, ser encarada como anormalidade, patologia e manifestação vergonhosa (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p.26).

Diversas professoras que participaram do curso mostraram em seus discursos muita insegurança sob o que fazer em determinadas situações, algumas mostraram-se constrangidas e até ofendidas em, por exemplo, presenciar crianças imitando *momentos íntimos* de relações sexuais (fato que comumente ocorre por imitação da adulta quando provavelmente a criança deve ter presenciado na televisão, internet ou até mesmo em casa). Uma outra professora diz: “*Com três anos mais ou menos as crianças já conseguem perceber as diferenças entre os sexos, já conseguem notar os sinais colocados pelos adultos*”. Como essa diferença tão afirmada no cotidiano dessas crianças constrói a idéia e imagem sobre suas identidades? O que isso influencia em suas subjetividades sobre os gêneros e na representação do masculino e feminino? Isso não seria prova de que a sexualidade normal, assim como a identidade de gênero e sexual é aprendida?

Foucault em *Vigiar e Punir* diz que

(...) em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações [...] não se trata de cuidar do corpo, em massa, grosso modo como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalhá-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica [...] Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças

que lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’. (FOUCAULT, 2010, p. 132-133)

Assim, com o tempo, a função disciplinar no ambiente da instituição escolar começa a se inverter. Enquanto no século XVII a função das escolas aparecia para neutralizar o mal e os perigos da ignorância dos pobres, que não podiam instruir seus filhos. Já a partir da segunda metade do século XVIII, a justificativa da ação educacional nas escolas altera-se, para então ser motivo de fortalecimento dos corpos, para preparação da criança aos trabalhos mecânicos, ou seja, a fim de fabricarem cada vez mais indivíduos úteis. O modelo do panóptico⁷ aumenta o controle e se constitui numa onipresença do poder cada vez mais ativa sobre os corpos (KOHAN, 2003, p. 75-76). Uma citação do próprio Foucault diz que a “disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente.” (FOUCAULT, 2010, p.158)

A escola começa a aparecer como instituição com intencionalidade formadora, agora não apenas de transmitir conhecimentos, mas também formar pessoas, produzindo certos tipos de subjetividades. Logo o que ocorre na escola está imerso em um complexo jogo de práticas discursivas e não-discursivas, as quais geram condições para formar os indivíduos no que eles são, ou seja, para proporcionar experiências de nós mesmos. Kohan complementa:

O ponto mais energético do jogo está na constituição do próprio modo de ser, na forma que toma a criança no interior de uma série de estratégias reguladas de comunicação e práticas de poder que permitem produzir um certo “eu”. [...] A formação da criança na escola moderna procura atingir a todas elas, da mesma forma. (KOHAN, 2003, p. 80-81)

O corpo então é objeto de intensa vigilância e controle. Através da disciplina, tem-se o objetivo de extrair-se o máximo de tempo e de forças dos corpos, fazer crescer a produtividade, construir corpos dóceis e úteis. Principalmente após os séculos XVII e XVIII, como já foi elucidado, com o aparecimento das instituições formadoras, tanto os

⁷ *Panóptico* é uma estrutura arquitetural em forma de anel tendo em seu centro uma torre de vigia coberta de janelas que se abrem para o centro da estrutura circular. Esta estrutura contém celas (onde Foucault fala que se pode trancar tanto um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar) que possuem abertura para o centro e uma janela para o exterior da estrutura, permitindo que a luz entre na cela formando silhuetas que podem ser facilmente reconhecidas. Esta estrutura arquitetural é discutida por Michel Foucault como sendo um modelo de dispositivo disciplinar no qual se induz ao detento “*um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder*” (FOUCAULT, 2010 p. 190-191).

conventos, exércitos ou escolas têm o aumento do domínio de cada um sobre seu próprio corpo, diferente do que ocorre com as relações de vassalagem e de escravidão, por exemplo (FOUCAULT, M., 2010, p. 133-207).

Camargo e Ribeiro (1999 p.27-32) dizem que o poder da pessoa adulta continua sendo inscrito no corpo das crianças, o que muda é a forma e os mecanismos. “O poder é exercido não só pela lei, mas também pela técnica e pela padronização, não só pelo castigo mas também pelo controle”. Ainda há um centramento da imagem da professora dentro da sala de aula, busca-se o controle dos comportamentos individualizando cada aluna por sexo, idade e capacidade intelectual. São longos anos de domesticação dos corpos, da sexualidade desses corpos e o sentimento para que se tornem pais, filhas, maridos e mulheres exemplares. A sexualidade vem definindo-nos como sujeitos, porém como sujeitos adestrados, sendo que a sexualidade foi concebida como uma problemática inerente ao controle social. O catolicismo da era medieval contribuiu para formar uma cultura que perdura até os tempos de hoje, a qual condena os prazeres da carne e os torna pecado diante da Igreja. Ao mesmo tempo, esta cultura estabelece “verdades” dogmáticas que determinam o que é adequado/inadequado, normal/patológico.

Sobre o adequado/inadequado, lembrei-me de um diálogo entre três professoras em um de nossos encontros no curso. Elas discutiam sobre um caso trazido por uma delas, que contava que em época de calor, as meninas costumeiramente dobravam a camiseta feito um sutiã, ao passo que a mesma ação não era permitida aos meninos, já que fazendo isso estariam remetendo a uma peça de roupa usada por mulheres; uma segunda professora ao ouvir o relato atenta-se para querer saber qual a idade das crianças, talvez por achar que o fator idade poderia ser um determinante de sua opinião sobre o assunto; a última professora disse enfaticamente: “*A função da escola é adaptar as crianças à sociedade*”. Ouvindo este diálogo achei interessante a participação das professoras pela maneira como colocaram seu ponto de vista sobre o caso, todas acreditando ser inadequado e inconcebível permitir ao menino dobrar a camiseta, denotando como é difícil quebrar paradigmas e verdades, além de se desvencilhar da idéia de professor-pastor, o qual sabe e deve indicar o caminho certo a se seguir.

Com tudo isso, o que se pretende da infância com as técnicas disciplinares e adestramento dos corpos? Que imagem e subjetividades se tem da infância neste tipo de sociedade? O que mudou ou o que ficou dos séculos passados até nos tempos atuais quanto à infância, à educação e à sexualidade? Retomando a discussão do primeiro capítulo, o qual dissertava sobre as identidades sob o estigma da representação num viés da ontologia

tradicional, e logo depois apresentava uma nova filosofia, baseada na diferença e nas multiplicidades: que tipos de representação de masculino e feminino participam da construção de uma identidade hegemônica considerada normal sobre os gêneros? Qual construção de identidade é permitida através dos mecanismos de disciplina e o adestramento dos corpos aos quais são submetidos os indivíduos? Podemos ter no disciplinamento uma prática que fabrica corpos iguais, afastando-se ao máximo da diferença e diferenciação, impedindo e extinguindo a multiplicidade. O que pensamos da infância para chegar a fazer dela um vir-a-ser baseado em nossos interesses?

A infância, para Camargo e Ribeiro, é

uma categoria que existe no espaço social em que é estabelecida, negociada, desestabilizada e reconstruída no decorrer da história da humanidade, na qual o poder, sob várias formas, vem coagindo corpos e mentes infantis mediante um mecanismo próprio, que é a disciplina. (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 27-28)

A infância é historicamente falada na voz do adulto e de acordo com o pensamento do adulto. O sistema educativo não olha para a criança como um ser no mundo, ele desconhece a criança, ignora sua sexualidade como parte da dimensão de sua existência, não sabendo que a criança vive sua sexualidade a partir de suas vivências em um estilo próprio. Ele não permite que a criança fale nem conheça seu corpo, ele não se abre para as indagações, medos e alegrias da criança na descoberta de sua sexualidade. E mesmo a sexualidade, assim como as demais características do ser humano, está submetida às constantes transformações e movimentos (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 34-35).

No curso no qual fui bolsista, as professoras foram inicialmente convidadas a repensar sobre as verdades dogmáticas que perpassavam suas vidas, para que a partir daí pudessem se colocar frente a outros pensamentos, outros modos de ver e entender as relações de nossa sociedade. Com o passar dos nossos encontros, muitas problematizações foram feitas e muitos movimentos de pensamentos foram percebidos entre elas. Algumas vezes elas nos mostravam a grande dificuldade que tinham de falar e até de ouvir sobre o tema, elas nos apresentavam em suas falas, discursos e olhares, as muitas amarras que possuíam com as verdades que até então norteavam as vidas delas.

Pensar diferente e quebrar as verdades impostas ao longo da vida é tarefa muito árdua. “O pensar diferente é uma ousadia que ultrapassa a padronização” (CAMARGO; RIBEIRO, 2003, p.36) e para isso precisamos resistir e desobedecer aos poderes massificadores. A escola trabalha com uma idéia da criança do vir-a-ser, ou seja, considera toda uma expectativa sobre a criança e espera-se que ela vá atingindo com sucesso as etapas

traçadas. Nessa concepção a criança está alheia ao processo de construção de seu próprio conhecimento, ela está como mera recebedora de informações e conhecimentos impostos. Porém, uma idéia mais interessante de se tratar a infância, pode ser descrita pela idéia do devir, já citado no primeiro capítulo e agora retomada:

o vir-a-ser já é determinado antes de ser, inscrito num sistema determinista. Enquanto o devir não é necessidade, mas produto de encontro e de acasos [...] se constitui de multiplicidades em processo, diferença enquanto o que experimenta a vida. Infância é o encontro do que se transmuta permanentemente [...] (KATZ, 1996, p. 90-93 apud CAMARGO; RIBEIRO, 1999 p. 36).

Sendo assim, a infância “não é só produção do poder, mas também o exercício de infinitas possibilidades” (p.36), portanto não deve haver caminho prévio traçado para a criança, deve-se deixar o devir-criança agir (CAMARGO; RIBEIRO, 1999 p. 36). Traçar um caminho para a criança significa traçar uma verdade para a mesma, isso não é cabível em uma educação libertadora, uma educação para a autonomia e para a emancipação. Não há somente uma verdade, não há somente um modo de ser criança. O devir é feito de *acontecimentos*, é feito de *experiências*. Onde há verdade não há diferença, onde não há diferença não há singularidades, não há multiplicidade.

A idéia de devir está ligada à possibilidade ou não de um processo se singularizar. Singularidades femininas, poéticas, homossexuais, negras, etc. podem entrar em ruptura com as estratificações dominantes. Para mim esta é a mola-mestra da problemática da multiplicidade e da pluralidade, e não uma questão de identidade cultural, de retorno ao idêntico, de retorno ao arcaico [...] eu oporia à idéia de reconhecimento de identidade uma idéia de processos transversais, de devires subjetivos que se instauram através dos indivíduos e dos grupos sociais (GUATTARI, F. In: GUATTARI e ROLNIK, 1993 apud CAMARGO; RIBEIRO, 1999 p. 37).

Tratamos a infância como algo que nos pertence e sobre ela escrevemos um caminho a partir de nossos interesses. Como então pensar da infância partindo da própria infância e desvencilhando dos nossos interesses e imposições frente a ela? Como chegar até ela, como entendê-la?

Sendo assim, em meio a um mundo da representação, num mundo norteado por verdades que massificam e homogeneízam os indivíduos, que controlam os corpos e produzem o auto-disciplinamento, que vêem a criança com superioridade e ser sem experiência tendo a escola como grande influenciadora, formadora de moral, comportamentos

e subjetividades; como viver e fazer a diferença neste mundo, nesta escola? O que ensinar? Como ensinar? E o que é ensinar?

Partindo de uma discussão sobre o nosso sistema tradicional de pensamento, olhando para a infância e para o que surgiu histórico-socialmente a partir dela, olhar para a escola e todo o conhecimento que nela é produzido e valorizado, pensar agora num pensar diferente. Numa construção de pensamento e de conhecimento diferente da qual já estamos habituados. Pensar a multiplicidade juntamente com Deleuze e seu companheiro Guattari, pensando o rizoma, o acontecimento, o devir e assim colocando o pensar em movimento, sempre em movimento.

Cenas para o próximo capítulo...

4 - EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E SEXUALIDADE: UM PENSAR COM MOVIMENTO

Neste capítulo pretendo ligar as relações expostas nos capítulos anteriores acerca da construção do pensamento, da infância, da educação e da sexualidade, adentrando na medida do possível, num olhar sob o prisma deleuziano, de uma chamada teoria ou filosofia das multiplicidades.

Retomando, no primeiro capítulo trouxe a problematização da formação do pensamento, discussão mantida desde a Antiguidade Clássica a respeito da idéia de permanência e movimento das coisas, realizada por filósofos como Parmênides e Heráclito e posteriormente sistematizada por Platão numa chamada ontologia tradicional arcada no princípio da representação, da identidade. A partir daí, começo a introduzir a proposta de uma nova ontologia idealizada por Deleuze, a qual busca construir o pensamento não através de uma imagem, mas sim através da diferença. Com isso, procuro indagar a construção de identidades, como a da identidade infantil, do ser frágil e imaturo que precisa ser educado e moldado; e de uma identidade de gênero e sexual, que força a incutir nos indivíduos identidades como a feminina ou a masculina, de acordo com seu sexo biológico, sob um padrão de relacionamento heterossexual. Sendo assim, procurei trazer outra problematização a respeito do espaço da infância na história da humanidade, demonstrando as tantas formas como ela foi percebida histórico-socialmente nas diferentes culturas e épocas, evidenciando sua inferioridade, insignificância e/ou objeto de ações políticas. Com o tempo, o espaço social da infância foi se modificando, ocorrendo na Modernidade um marco bem significativo para os dias de hoje, o surgimento de instituições disciplinares, dentre elas a escola, exercendo sua função formadora tendo a criança como objeto de sua vigilância e controle.

A partir daí, a intenção deste capítulo é continuar pensando o espaço da infância, da educação e das imposições sociais a respeito da sexualidade, especialmente sobre a sexualidade infantil. Para isso, centrarei na idéia de movimento dada através da filosofia das multiplicidades, procurando um novo sentido e significado no *pensar* e no *aprender* relacionando-os com uma nova construção do conhecimento e as infinitas possibilidades de acontecimentos a partir delas. Portanto, pensar a instituição escolar e a prática docente, na tentativa de buscar diferentes maneiras de se encontrar com o aluno, possibilitá-lo *emancipar-*

se intelectualmente construindo seus saberes através da diferença, distanciando de práticas massivas e totalitárias.

4.1 Da construção ortodoxa do pensamento a um *pensar* de movimento

Para iniciarmos a discussão deste capítulo, trago uma questão de tradição na história da filosofia, tanto da época clássica quanto da contemporânea: “*O que significa pensar?*”. Pensar sobre o pensar tornou-se desde a época clássica mais do que uma preocupação para a filosofia, mas também uma ação sobre a prática. Walter Kohan (2003) diz que cada pensador não só pensa o que significa pensar, como também traça uma nova imagem do pensamento, intervindo necessariamente no modo de pensar seu tempo. Trarei aqui, então, a preocupação presente em grande parte da obra de Gilles Deleuze, a discussão sobre um pensamento que é muito mais do que imagem, acreditando que o renascer de uma nova imagem pode assim permitir mudanças e movimento de pensamentos, produzindo outras formas de pensar, outras formas de ser e de agir, outra forma de educação (KOHAN, 2003, p. 209-212).

Deleuze investiga em que medida o próprio trato com a história da filosofia poderia impossibilitar mais do que provocar a emergência do pensar no pensamento. Ele critica a tendência da tradição racionalista da filosofia que obriga fazer-se um pensamento sempre a partir de outro de outrem, a partir da interpretação e do reconhecimento. Ele procura desvencilhar-se dessas amarras, descentrar-se, provocar deslizos, sem é claro ignorar os filósofos da história, mas buscando criar outras formas de aproximação com os mesmos. Para ele a história da filosofia mais do que resgatar outros pensamentos, deve criar, inventar e buscar traçar outros caminhos. Assim, a história da filosofia pode ser contra a própria filosofia, aprisionando-a sob pretensões diversas e corroborando por isso com imagens de pensamento produzidas através delas. Isso é o que resulta na repressora imagem dogmática do pensamento presente na filosofia (KOHAN, 2003, p. 215-218).

Influenciado por Heidegger, o qual traça o pensar como um território em que se exige movimento onde ninguém pode pensar por ninguém e sugerindo ainda que talvez nós mesmos ainda não pensemos, Deleuze concorda com a crítica ao estado de imobilidade deste pensamento preso ao senso comum, à boa vontade, à opinião e à representação. Em seu livro *Diferença e Repetição* abarca uma discussão criticando a imagem na qual está baseado nosso pensamento ocidental, a qual imobiliza e impede o movimento do pensar, sendo por isso chamada de imagem “dogmática”, “ortodoxa”, “moral”, “pré-filosófica” ou “natural” do

pensamento. Para isso denuncia criticando os oito postulados que são implícitos a essa imagem do pensamento e apresentados a seguir, da forma o mais resumida possível. Para isso nos valem do texto de Kohan (2003, p. 213-218).

O primeiro postulado segue-se a partir de uma idéia da *boa vontade do pensador* e da *boa natureza do pensamento*, ele é por isso sustentado por uma moral que estabelece e pratica a busca por um “bem” e por uma “verdade”; o segundo postulado diz que o *senso comum* é o que garante unidade e o *bom senso* conferiria, por sua vez, harmonia às faculdades. A partir disso surgiriam frases categóricas como: “ninguém pode negar que...”, ou então “toda mulher gosta de...”; “Homem que é homem...” produzindo uma forte tendência à paralisação do movimento do pensar a partir destes pressupostos impensados; o terceiro postulado tem a ver diretamente com o que foi falado no primeiro capítulo, ele sustenta o *modelo da reconhecimento* e pressupõe a identidade do sujeito e do objeto na formação do pensamento. O reconhecimento identitário, por exemplo, desempenha papel importantíssimo nas ações cotidianas, ele não pode promover outra coisa senão o reconhecível e o reconhecido, porém o pensar deve superá-lo, o pensar deve provocar o novo e fazer a diferença; o quarto postulado é o da *representação*, a qual subordina o pensar a diferença somente sob quatro dimensões já preestabelecidas e imaginadas, a dimensão do Mesmo e do Semelhante, do Análogo e do Oposto. Isto limita pensar a diferença a algo que já foi inscrito e pensado para ela; o quinto fala do *erro* como sendo todo o *negativo* que pode ocorrer no pensamento, o erro seria a desventura, a besteira, a loucura, o “falso reconhecimento”. Desta forma, a imagem ortodoxa tende a ter no erro a única figura do negativo ao mesmo tempo em que o atribui sempre a causas externas ao próprio pensamento, configurando assim uma dupla redução do erro (KOHAN, 2003, p. 218- 221).

O sexto postulado é o da *função lógica* ou da *proposição*, sendo este o local onde se poderia encontrar a verdade a partir do *sentido* o qual possui grande importância, pois é ele o condicionante a determinação do que seria verdadeiro ou do que seria erro, tornando-se trivial na condição de possibilidade externa da verdade. Logo as proposições falsas ou verdadeiras seriam todas com sentido, ao passo que as sem-sentido não passariam pelo verdadeiro nem pelo falso; o sétimo postulado, da *modalidade* ou das *soluções*, nos diz de uma característica da imagem pré-filosófica a qual só consegue construir interrogações a partir das possíveis respostas que pode dar, ou seja, o pensar aqui mais tem a ver com a solução de problemas, já preestabelecidas, acreditando que encontrando a resolução do problema, este se desaparece. Dessa forma, o problema é obstáculo e não produtor de sentido e de verdade no pensamento, os problemas e soluções não pertencem a uma mesma ordem, os

problemas são universais enquanto as soluções proposicionais. Logo são os problemas que dão sentido às soluções, não o contrário; o último postulado diz respeito ao *fim*, ao *resultado* ou ao *saber*, nele a cultura está subordinada ao método e o aprender ao saber, de forma que o aprender constitui-se num movimento de um indivíduo em sua totalidade perante a universalidade de um problema, em contrapartida de que o saber é apenas posse de uma regra destinada a resolver um problema. O aprendiz está limitado e determinado a isso, ele inventa os problemas e combina elementos para a construção de sua subjetividade tendo em vista a objetividade do problema (KOHAN, 2003, p. 221-223).

Sendo assim, Deleuze vem propor um pensamento totalmente oposto a essa imagem de pensamento, a qual racionaliza as ações, considerando uma idéia de verdade e mentira, bom ou ruim, como podemos ver nos pressupostos que valorizam a boa vontade do pensador, o bom senso, a proposição e o sentido. Ele objetiva superar os limites da representação, a qual ignora a diferença em sua amplitude, como também subverter a idéia estagnante do pensar, convidando a exercer um pensamento sem imagem, sem identidade e em movimento. A partir daí é possível falar-se da diferença em si, e de multiplicidades.

O movimento do pensar, então, não se faria apenas para o encontro de algo, ele se faria primeiramente regido pelo acaso de um encontro de um signo portador de um problema que obrigaria o sujeito a pensar, a experimentar, a problematizar. O problema, o poder e o si provocam relações múltiplas com o exercício do pensar, podendo aumentar o campo de visibilidade das coisas, fazendo emergirem singularidades alterando as relações entre elas e dando lugar ao sujeito ético que se auto-problematiza. A imagem que o pensamento passou a dar a si mesmo sobre o que significa pensar passou a ser tratada no livro de Deleuze e Guattari *O que é filosofia?* como sendo o *plano de imanência*. Neste plano, como dito no primeiro capítulo, é onde se criam os conceitos, é o lugar onde se encontram ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não pode ser pensado, ou ainda, o não pensado no pensamento. “No plano de imanência, o pensamento reivindica o movimento que pode ser levado ao infinito, o puro movimento, o movimento mesmo do horizonte, até que ele se desloca sobre outro plano sobre o qual pensar” (KOHAN, 2003, p.228). Assim ao se estabelecer uma nova imagem, o filósofo estabelece também um plano de imanência, sendo este possível de ser mudado, trocado, invertido inúmeras vezes, inclusive pelo mesmo filósofo, mudando de plano sem sair da imanência, sempre procurando pensar sobre outra imagem. Logo, a “infinitude no movimento de pensar não está dada pela ausência de limites, mas pela ausência de quietude, de identidade [...] A imagem que Deleuze busca não é a de um pensamento sem limites, mas de um pensar sem pontos fixos” (idem, p. 224-228)

Colocando a escola em voga, a massificação, a produção e os resultados tendenciosos do currículo escolar valorizam um saber massificador, objetivando a produção de um tipo específico de indivíduo, um saber que longe de ser o deleuziano, segue lógicas construídas e preestabelecidas secularmente na história da educação. Ao contrário do que dizem algumas propostas curriculares, precisamos perguntar: *é possível ensinar a pensar?* Novamente, o pensar para Deleuze seria um encontro, por isso, não pode ser antecipado, deduzido, muito menos previsto em forma de proposta didática. Assim, o pensar torna-se um acontecimento imprevisível no qual as técnicas e métodos podem inibir sua emergência, pois os métodos agem de forma a constituir um caminho através da construção de um problema acompanhado de sua solução. A reprodução do mesmo e a imitação, vistos comumente no ensino tradicional, não proporcionam o encontro do pensar, as informações já vêm mastigadas, a imagem vem congelada e se espera que ao invés de pensar, reproduzam-na mimeticamente. Logo, se pensar é um encontro, ensinar a pensar tem a ver com uma preparação para que este encontro ocorra, mas para isto não há métodos nem fórmulas. A criação de conceitos na educação pode também ajudar a construir acontecimentos impensados e impensáveis (KOHAN, 2003, p. 232-234).

Portanto, se o pensar é criação, o pensar exercido pelo currículo escolar através das propostas nacionais está longe de ser e exercer este movimento proposto por Deleuze. O saber curricular requer nada além do mais do mesmo, imposto e exposto de forma totalitária e fragmentada corroborando com a prática estanque de um pensamento baseado num dogma tradicional. Como então o pensar deleuziano se relaciona com o conhecimento? De que forma se daria uma estrutura do conhecimento a partir disso? O que podemos esperar deste *pensar* e deste conhecimento diante das relações existentes no ambiente escolar?

4.2 A imagem rizomática de pensamento na educação e no aprender

Antes de expor a forma que se relaciona o pensamento deleuziano, poderíamos retomar a forma como nosso pensamento é comumente construído e como a humanidade vem se relacionando com suas *tecnologias de conhecimento* ao longo de sua história. Penso que é interessante voltarmos para a reflexão a respeito de nossa estrutura de pensamento, pois é através dela, aquela que se baseia na representação e na identidade, que recebemos subsídios para a construção dos nossos conhecimentos, e, portanto, de nossos saberes constituídos até hoje. Esta mesma forma pela qual tradicionalmente pensamos baseia-se, como já foi dito nos capítulos anteriores, num princípio da verdade, em uma idéia e

imagem que se expressa numa realidade “verdadeira” e imutável. Esta tal estrutura permite que os seres sejam classificados a partir da identidade que representam, provocando por isso divisões classificatórias no ser a partir de uma essência inata ao mesmo, ou de uma *diferença específica*.

Pensando na história da instituição escolar podemos ver que os conhecimentos nela produzidos, além de sofrerem influência de um modelo de pensamento baseado na representação, sofrem também influência de paradigmas da modernidade clássica, tendo René Descartes como figura inspiradora de diversas áreas do conhecimento. Este filósofo e matemático marcou a estrutura de pensamento moderna quanto a sua maneira de tratar o conhecimento, influenciou a sua compartimentalização e especialização, resultando em uma fragmentação do conteúdo e em decorrência disso, o formato disciplinar (KHOURI, s/d, p.2).

Silvio Gallo (2008) fala dessa compartimentalização do saber presente na organização curricular, a qual transforma as realidades em estruturas estanques e sem interconexão entre os saberes, trazendo Pierre Lévy, um filósofo francês que estuda a sociedade e seus dilemas contemporâneos no tocante a informação. Este filósofo da informação fala em uma de suas obras sobre “*As tecnologias da inteligência*”, realizando um recorte de três momentos da história do conhecimento humano, ou “três tempos do espírito” como ele diz, marcados cada uma por suas tecnologias específicas. O primeiro momento do qual fala Lévy é o do *pólo da oralidade primária*, quando a humanidade transmitia o conhecimento através da fala, pois ainda não dominava as tecnologias da escrita, este momento era conhecido como mitológico; O segundo pólo, o *pólo da escrita*, resultou na constituição da Filosofia e da Ciência pelo seu impacto tecnológico; e por último, o *pólo mediático-informático*, que é o que vem ocorrendo desde a segunda metade do século XX e caracterizado pela variedade e velocidade com que o conhecimento circula entre as pessoas. (GALLO, 2008, p.70-72)

Gallo continua dizendo que estes três momentos engendram por sua vez três saberes distintos. A *oralidade*, por exemplo, concede um saber *narrativo*; a *escrita* produz um saber *teórico* baseado na *interpretação*; já a *informática* cria um saber *operacional* baseado na *simulação*. Dessa forma, o segundo pólo, do qual resultaram a Ciência e a Filosofia, é marcado pela *interpretação da realidade*, contribuindo por isso por uma construção da noção de verdade sobre a realidade que é interpretada. É aí que se encontra a característica do que entendemos por conhecimento hoje em dia; nossos saberes estão totalmente baseados em tecnologias da escrita e pela forma como ela exerce sua marca. Sobre e através desta

tecnologia, novos campos e áreas de conhecimento foram surgindo. Logo, pelo processo de disciplinarização estes saberes foram sendo agrupados em forma de disciplinas as quais delimitavam cada campo de acordo com sua especificidade (GALLO, 2008, p.72-73).

A partir daí surge a metáfora arbórea da estrutura do pensamento. Esta metáfora segue as correspondências estruturais referentes à forma de uma árvore, sendo que suas extensas raízes fincadas em solo firme corresponderiam às premissas consideradas verdadeiras as quais formariam a base de todo o conhecimento. O grosso tronco da árvore e suas várias ramificações em galhos representam a extensão dos inúmeros aspectos da realidade que surgem impulsionados e embasados pela sua raiz, pela totalidade dos conhecimentos verdadeiros. A árvore cresceria cada vez mais de modo que o adubo, a curiosidade e a vontade de saber, a estimulassem a se desenvolver e a se especializar em seus conhecimentos, expressos nos prolongamentos que surgirão em forma de galhos. Isto implica que todo conhecimento desenvolvido e especializado surgiria de um mesmo local, ou seja, de uma base forte de raízes bem fincadas. Sendo assim, fica clara a presença de uma hierarquização do saber, construído perante esta metáfora, na qual o fluxo de informações pode ser regulado internamente na estrutura da árvore. Este sistema arbóreo pode explicar o porquê da dificuldade por parte dos alunos ao compreender um conhecimento em sua totalidade e de maneira integrada, pois a própria organização curricular se faz dessa maneira (GALLO, 2008, p.70-74).

Deleuze e Guattari falam sobre o sistema descrito acima:

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significação e de subjetivação, autômatos centrais, assim como memórias organizadas. Os modelos correspondentes são aqueles em que um elemento não recebe suas informações senão de uma unidade superior, e uma afetação subjetiva, de ligações preestabelecidas [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 25 apud GALLO, 2008, p.74).

Neste sentido, Gilles Deleuze e seu amigo Félix Guattari repensam esta estrutura de conhecimento colocando-a em questão e sugerindo outra abordagem de pensamento. Os dois filósofos apresentam a noção de rizoma na introdução do livro que escreveram juntos, *Capitalismo e esquizofrenia: Mil Platôs*. O conceito de rizoma, que se contrapõe àquela metáfora da árvore, apresentada anteriormente, se faz através da imagem de um caule radiforme de alguns vegetais, “formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatícios colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber [...]” (GALLO, 2008, p.76). Este emaranhado de fibras que entrelaçam entre si formam complexos conjuntos de inúmeras possibilidades de

ligações, nas quais os elementos fazem parte necessariamente do todo, sem manterem relações hierárquicas em suas ligações. O rizoma apresenta-se como um sistema aberto, pois nunca há somente um rizoma, existem sempre vários rizomas que se unem com diversos outros (idem, p.76).

É assim que a partir destes dois amigos tem-se uma nova concepção da imagem do pensamento a qual constrói nosso conhecimento, não de uma forma direcionada e segmentada de se conceber a realidade, como ocorre com a construção positivista do conhecimento numa lógica binária de Descartes (que leva às relações dicotômicas), mas sim de forma fascicular, onde ao invés de ramificações existem diversos pontos que surgem de qualquer parte e se ligam com qualquer outro ponto. O pensamento então é composto por “processos descontínuos que fogem às certezas das determinações” (KHOURI, s/d, p.3). Mesmo os processos orgânicos, como o funcionamento das estruturas cerebrais, não asseguram métodos lineares e sequenciais. Logo, “não há uma sequência lógica que configure um percurso necessário para o desencadeamento natural e verdadeiro do raciocínio”. (KHOURI, s/d, p.2-3).

Silvio Gallo (2008) fala dos seis princípios básicos os quais regem o rizoma. O *princípio da conexão*, o qual diz que qualquer ponto do rizoma pode ligar-se a qualquer outro, estendendo o número de ligações que pode realizar, sem ocorrências de hierarquias e uma ordem pré-determinada, como no paradigma arbóreo; o segundo é o *princípio da heterogeneidade*, visto esta possibilidade de fazer inúmeras e quaisquer ligações; o *princípio da multiplicidade*, ou seja, o rizoma por ser uma teia de possíveis ligações, nunca pode ser reduzido à unidade, pois ele não possui algo que sirva de pivô para objetivação/subjetivação, como é o caso da própria figura da árvore no sistema arbóreo, o rizoma é múltiplo, ele não trabalha com noções de sujeito nem objeto; um quarto seria o *princípio da ruptura assignificante* que diz que embora o rizoma tenha uma estrutura estratificada, ele não pressupõe qualquer processo de significação ou hierarquização. Sua estrutura constitui-se num mapa que sempre possibilitará linhas de fuga que apontarão novas direções, outros devires; o quinto é o *princípio da cartografia*, o qual diz que o rizoma pode ser mapeado, cartografado, de modo que ele nos mostra múltiplas entradas, podendo ser acessado por inúmeros pontos, e remeter a quaisquer outros também. O contrário ocorre com o paradigma arborescente, o qual sempre remete ao mesmo ponto, numa lógica da cópia e da reprodução; e por último o *princípio da decalcomania*, que nos diz que apesar de os mapas poderem ser copiados, as suas sobreposições nem sempre garantem perfeição, ou seja, sempre encontramos novidade sobrepondo o mapa sobre sua cópia, ou o rizoma sobre a árvore, possibilitando sempre novos

territórios, novas multiplicidades. “A árvore paralisa, copia, torna estático; o rizoma degenera, faz florescer, desmancha, prolifera” (GALLO, 2008, p.76-78).

Gallo (2008, p. 78) diz que “a adoção de uma nova imagem de pensamento para o saber significa, ao mesmo tempo, uma nova abordagem do próprio conhecimento”. Tendo portanto, uma nova abordagem estrutural do pensamento, Sílvio Gallo no mesmo livro, articula uma relação entre os conceitos desenvolvidos pela dupla de filósofos franceses, apresentando uma ligação entre conhecimento, o conceito de rizoma mais outro conceito guattariano anterior a este, o da *transversalidade*. Félix Guattari, contraria as hierárquicas e reducionistas práticas institucionais que refletem numa verticalidade e horizontalidade ligadas à noção de transferência, para isto propõe a noção da *transversalidade*, que superaria estas formas limitadas e estanques de movimento entre o conhecimento. Estas práticas limitantes são o que podemos ver, por exemplo, nas propostas de interdisciplinaridade do currículo escolar nos dias de hoje. Há uma intenção e incentivo para que se unam os saberes de diversas áreas e ciências, porém isto é feito não de forma transversal, mas sim horizontal e verticalmente sob o prisma arborescente. Esta tentativa remete “ao Uno, ao Mesmo, tentando costurar o incosturável de uma fragmentação histórica dos saberes” (idem, p.79), realizando uma falsa globalização dos conteúdos. O conceito de *transversalidade* aponta então, a partir de Sílvio Gallo, para uma nova educação, distinta daquela presente nas escolas de hoje em dia, sendo possível percorrer um trânsito possível neste emaranhado rizomático dos saberes. Esta nova marca no trânsito entre os saberes daria um fim à compartimentalização e especialização do conhecimento, ela possibilitaria o múltiplo, o heterogêneo. Assim, deixar-se-ia de lado uma educação de ideal massificador e fragmentado, pautada em resultados tendenciosos, para então possibilitar “uma produção singular a partir de múltiplos referenciais, da qual não há sequer como vislumbrar, de antemão, o resultado” (GALLO, 2008, p. 78-81).

Vemos, portanto, que o rizoma muito tem a ver com a nova ontologia proposta por Deleuze, resultando na nomeada teoria das multiplicidades. Na imagem de um rizoma, um emaranhado de linhas que se entrecruzam, podemos constatar a própria multiplicidade. Multiplicidade a qual está retratada nas diversas linhas que traçam possibilidades e caminhos infinitos, sobre os quais não há início nem fim, só há história e vivências. Por mais que sejam traçados dois caminhos percorrendo os mesmos pontos de um rizoma, ou um mapa sobre o outro, o entendimento subjetivo deste caminho percorrido nunca será o mesmo, pois os demais caminhos que constituem a ligação com outros rizomas determinarão uma univocidade relativa para cada sujeito. Por mais que um rizoma tenha

passado por um mesmo caminho, todos os outros pelos quais ele já passou e irá passar são únicos, e por isso constituem a multiplicidade e a constante presença da diferença.

O mesmo ocorre com o aprender. Assim como não há método para ensinar a *pensar*, não há método que produza o *aprender* de maneira homogênea e certa. O conhecimento, o saber, o aprender percorrem no indivíduo um caminho do qual não se sabe a direção e sentido. Podemos dizer que eles percorrem este caminho individualmente de maneira rizomática, ligando ponto a ponto, linha a linha, fazendo cada um sua ligação. Walter Kohan fala:

“não há método para aprender porque não há como antecipar os caminhos pelos quais alguém abre sua sensibilidade àquilo que o força a problematizar sua existência, caminhos que fluem entre o saber e não saber, e também porque não há produto ou resultado ‘fornecedor’ de sentido fora do mesmo trajeto de busca. Aprender é uma tarefa infinita. Não há nada prefigurado, predeterminado, previsto a aprender; nada a aprender. Aprender é abrir os sentidos ao que carece de ser pensado. O saber e o método não são outra coisa que obturações desse movimento do aprender que é a própria cultura” (KOHAN, 2003, p.223)

Dessa forma, a estrutura rizomática de pensamento deleuzo-guattariana vem para acrescentar ao entendimento do conceito de *pensar* exposto no primeiro subtítulo deste capítulo, pois sendo este *pensar* algo em constante movimento e criação, é também algo que percorre esse emaranhado rizomático, visitando inúmeros pontos e lugares deste complexo, criando linhas de fuga que são incorporadas individualmente através das *experiências* de cada um. Através disso, cada indivíduo traça um caminho diferente por meio da imanência de planos que estão em constante movimento, em constante devir. Logo, por isso não é possível se determinar o encontro do pensar em algum indivíduo, pois só o seu próprio caminho do pensar, traçado rizomaticamente por seus pensamentos e suas *experiências*, é que determinará este encontro; o tempo para isto é relativo, pessoal e contingente.

O aprender se produz por diversos mecanismos que processam as informações em significações. Deleuze entende o aprendizado como produto da cultura, constituindo-se num intervalo do não-saber ao saber. Khouri traz um trecho que Deleuze fala sobre o aprender:

Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (Idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções (...) Aprender é penetrar no universal das relações que constituem a Idéia e nas singularidades que lhes correspondem. (...) Aprender a nadar é conjugar pontos relevantes de nosso corpo com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático. Esta conjugação determina para nós um limiar de consciência ao nível do qual nossos atos reais se ajustam as nossas percepções das correlações reais do objeto,

fornecendo, então, uma solução do problema (DELEUZE, apud KHOURI, s/d, p.3-4).

Logo, o aprender pode ser um acontecimento, o encontro de duas ou mais idéias, *experiências* ou caminhos que imersos ao complexo rizomático conjugam-se formando este campo problemático banhado pelas enxurradas do pensar. Assim, como não se tem controle sobre o pensar, também não se pode prever ou forçar o aprender. O que o sistema escolar propicia em suas avaliações muitas vezes, não seria o aprender da aluna, e sim o decorar, o decodificar, o interpretar. Mesmo porque se o aprender percorre caminhos rizomáticos únicos e se dá pela conjugação de pontos, ele pertence e faz a diferença em sua trilha. Cada pessoa portanto, possui um tempo e disposição próprios para aprender algo e isto ela faz através também de suas *experiências*.

4.3 Sobre as experiências e o cotidiano escolar

Gostaria de trazer Jorge Larrosa Bondía (2002) para apresentar seu conceito de *experiência*. Para o espanhol, a experiência é aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p.21). Contrariando e separando-a da idéia de informação como experiência, essa que vem quase como que uma antiexperiência. Na busca incessante pela informação, provinda principalmente pelo avanço dos meios de comunicação, o indivíduo de tanta informação às vezes não permite que nada lhe toque, nada lhe aconteça. Após ler um livro, assistir a um filme, visitado um site, ou participado de uma aula, a pessoa pode-se dizer ter adquirido muita informação, porém esta não garante a experiência. Larrosa critica, então, o conhecimento dado e incentivado somente através da informação e o aprender dado como um saber adquirir e processar estas informações. Ele diz que “uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível” (p.22). Outra coisa que ele diz paralisar a experiência é o excesso de opinião decorrente das inúmeras informações que chegam a todo o tempo até nós, limitando muitas vezes nossa opinião a estar a favor ou contra tal coisa. A experiência é ainda limitada pela falta de tempo, pela velocidade das informações e acontecimentos circunscritos na obsessiva busca pela novidade e também pelo excesso de trabalho, no qual muitas vezes confunde-se a experiência com o exercício do trabalho, visto os currículos que valorizam as “experiências” numa crença de que o saber vem do fazer e da prática (LARROSA, 2002, p.21-24).

Para que a *experiência* seja possível e nos aconteça, não se pode limitar-se a buscar informações e a partir delas *opinar* sem mesmo ter um *tempo* para refleti-las, coisa que o *excesso de trabalho* na maioria das vezes nos impede, levando-nos a repetir movimentos e ações automatizadas pela frenesi da produção. Assim, Jorge Larrosa diz que para que haja a possibilidade da experiência é necessário:

[...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24).

Kohan (2005) juntamente com o filósofo italiano Giorgio Agamben, afirma que esta rejeição contemporânea à experiência, que podem ser vistas refletidas nos fatores limitantes da mesma, apresentadas acima por Larrosa, é fruto da desconfiança da ciência moderna que se caracteriza por ser objetiva e universalizante, frente à experiência que possui caráter mais subjetivo e incerto e particular. Sendo assim, diz ele que a filosofia moderna caminha num movimento de silenciar a experiência (KOHAN, 2005, p. 241).

Sobre estes quatro componentes contemporâneos (excesso de informação, opinião e trabalho com a falta de tempo) que Larrosa diz paralisar as *experiências*, trago novamente a infância como objeto de observação neste trabalho, apresentando mais um caso trazido por uma das professoras: Certo dia um menino chega à professora e diz: “*Tia, estou grávido!*”. A professora, antes de acabar com a fantasia da criança trazendo-a para sua realidade fisiológica, pára, pensa e deixa o momento acontecer. Logo em seguida o menino volta dizendo “*O neném já nasceu!*”. A professora então pergunta para o menino o que ele irá fazer com o neném depois de nascido, o menino imediatamente responde: “*Ué, vou dar para a mãe cuidar enquanto vou trabalhar*”.

Refletindo sobre este caso, penso que muito tem a ver com o que acabamos de falar sobre possibilitar a experiência. Esta professora, além de ter respeitado a fantasia desta criança, soube respeitar o tempo da mesma, permitindo que ela vivenciasse um fato fisiologicamente impossível devido às especificidades do organismo do homem e seus hormônios comumente produzidos. Além disso, ela permitiu que a diferença e outras verdades pudessem ser vividas por aquela criança, sem impor uma norma reprimindo aquela fantasia. A professora, ao parar e refletir sobre sua ação diante da fala da criança, além de propiciar sua

própria experiência na posição de docente, deu liberdade à imaginação da criança possibilitando uma possível experiência na mesma. Se a criança experienciou algo naquele momento, não temos como saber, mas um *tempo* foi concedido a ela, de forma que a professora não simplesmente a desiludiu com *informações* sobre a especificidade biológica de seu corpo, marcando esta diferença como limite, muito menos deixou sua *opinião* agir sem reflexão em seu momento de *trabalho*.

O interessante também é ver como a criança, e não a professora, reproduz um discurso que pode ser considerado machista, sob uma visão de “papéis” sociais de gênero, entregando a responsabilidade do cuidado da criança à mãe, enquanto o pai de família vai trabalhar fora. Não sei se neste momento a professora aproveitou para problematizar esta fala da criança, tentando colocar o pensamento da mesma em movimento a cerca das concepções dos “papéis” sociais, mas a fala do menino denuncia mais uma vez como as normas sociais, tanto a função social quanto a identidade de gênero, são construídas e refletidas nos imaginários infantis. Por que a criança pensava que a responsabilidade do cuidado do bebê deveria ser da mãe? Será que os brinquedos e brincadeiras que comumente incentivamos e permitimos nas vivências infantis em nossa prática docente não reforça este ideal social? Será que separar ou simplesmente deixar a turma separada em um grupinho de meninas e outro de meninos na hora do brincar não contribui para abrir ainda mais o abismo que marca esta distância entre as práticas de gênero? Será que é só o “não” que ensina e delimita as demarcações de espaços legitimados para os meninos e para as meninas?

Larrosa diz que o “saber de experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana” (2002, p.26) e a experiência seria a mediação entre ambos. O saber humano, portanto, durante muitos séculos, foi entendido como *páthei mathos*, ou seja, como uma aprendizagem no e pelo padecer, por aquilo que nos acontece. Este então seria o *saber de experiência*, sendo aquele que se adquire de acordo com o modo que a pessoa responde ao que vai ocorrendo em sua vida, não se tratando da verdade, mas sim do sentido ou semi-sentido que a pessoa dá a algum acontecimento. Logo, o “acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (p. 27). Com isso, o sujeito da experiência é visto como aquele que é atingido, alcançado e transformado pela experiência, numa relação entre seus conhecimentos e saberes vivenciados ao longo de sua existência e relação com o mundo, sendo seu saber de experiência algo dado como pessoal, subjetivo, relativo e contingente. (LARROSA, 2002, p.26-27)

Sendo assim, a *experiência* pode se ligar ao *saber*, formando juntos caminhos rizomáticos que resultariam no *aprender*. E é neste sentido que vejo possível a ação docente. Numa ação onde se pára para ouvir, para refletir, para calar e também para falar, mas não uma fala impositiva, forçando o “ouvinte” a chegar aos mesmos pensamentos e conclusões, nem mostrando verdades sobre valores sociais e morais, mas sim uma fala que provoque o movimento do pensamento, que provoque o pensar, que problematize os fatos e talvez indique linhas de fuga. Uma educação que permita o *devenir*.

Com a idéia de experiência aqui apresentada, gostaria de frisar que este trabalho de conclusão de curso está sendo realizado a partir de informações e *experiências* que me ocorreram. Sendo assim, tanto os casos expostos das professoras do projeto em que participei, quanto outras observações como as que serão apresentadas a seguir, fazem parte de acontecimentos que me marcaram e por isso estão aqui em forma de problematizações. Os meus estágios durante a graduação e as minhas demais vivências que tive a respeito da educação, contribuíram todas para a formação de meus saberes e sentimentos que, ligados rizomaticamente, fazem hoje um sentido para mim e por isso os apresento em forma de texto acadêmico. Portanto, apesar de ter trabalhado com outras pessoas num mesmo projeto, de ter ouvido os mesmos relatos e casos que não ocorreram em minha presença, as experiências são singulares e diferentes para cada pessoa e mesmo eu não tendo vivido os casos relatados, eles me marcaram como experiências. Coloco então meus olhares sobre escola, educação e docência a partir de minhas experiências.

Silvio Gallo (2007) ao falar dos acontecimentos do cotidiano escolar, define relações com o campo educacional a partir do deslocamento da concepção de *literatura menor* cunhada por Félix Guattari e Gilles Deleuze a fim de analisarem a obra de Franz Kafka em *Kafka: por uma literatura menor*. Nesta obra, a literatura menor não seria sinônimo de criação de uma língua menor, de menos valor, mas sim da apropriação de uma língua maior por uma minoria. Por “maior”, entende-se como algo regulado pelo jogo do Estado ao passo que “menor” seria algo produzido marginalmente, gerando “saberes autônomos que se conectam de forma aleatória, originando efeitos e experiências novas” (p.25). Logo, quando se fala de ciência maior, filosofia maior, ou no caso, educação maior, fala-se do jogo de fixar regras, determinando quem joga e quem não joga. Já o adjetivo *menor*, no caso, seria sempre a expressão de uma coletividade. O que Sílvio Gallo vem propor então, é deslocar esta definição e pensar nesta *educação maior* e na *educação menor* como uma complementaridade de campos e ações. Ou seja, o campo da macropolítica e da gestão educacional exercidos pelo Ministério e pelas secretarias de educação, aliados ao outro campo, aquele que ocorre no

interior da sala de aula e para fora dela, num esforço micropolítico que vai para além das políticas públicas, pois confere às microrrelações existentes na instituição escolar como um todo. Este outro campo configurar-se-ia nos acontecimentos do cotidiano escolar (GALLO, 2007, p.24-28).

Gallo (2007) fala ainda que o cotidiano escolar seria tudo aquilo que ocorre dentro da instituição, no interior e exterior da sala de aula, podendo dizer que todos os “acontecimentos cotidianos em tal espaço são pedagógicos” (p.21). Logo, poder-se-ia aprender tanto na formalidade quanto na informalidade. Desta formalidade poderíamos entender as muitas formas como as relações de poder existentes da macropolítica educacional exercem como influência nas microrrelações da ação docente na sala de aula, muitas vezes ditando normas de conduta, definindo regras e protocolos e tentando controlar todo o processo desde sua inserção até seus resultados. Isso pode ser visto, por exemplo, nas tantas diretrizes curriculares, planos e projetos político-pedagógicos acompanhados de avaliações nacionais que pré-formulam e interpretam os resultados a partir de prévia conveniência. Por isso então, a *educação menor*, apesar de ter grandes chances de se tornar engessada e estratificada por causa das pressões da *educação maior*, pode também, ao mesmo tempo agir de forma resistente a ela, devido seu potencial de proximidade com as alunas (GALLO, 2007, p.21-29).

Considerando toda a discussão sobre a instituição escolar feita no segundo capítulo a qual apresentava que desde sua gênese a instituição já havia um objetivo formador e disciplinador presente e controlado pelo Estado, onde o professor juntamente com a escola deveria exercer este poder sobre a aluna minimizando ao máximo as suas chances de resistência, recorrendo quando necessário às ações punitivas de diversas naturezas. Hoje em dia, estas ações punitivas mantêm o mesmo objetivo de antigamente, porém sua maneira de ação sofreu alterações provindas do avanço da discussão com políticas sobre proteção, direitos e deveres da criança. Porém, o cerne de muitos dispositivos disciplinares ainda é comumente visto no ambiente escolar, como podemos constatar em muitas escolas, o extenso livro de ocorrências e suspensões que não pára de crescer, com delitos como, por exemplo, comparecer a aula sem uniforme, não levar material, dormir na sala, responder para a professora, etc..

A escola está longe de ser um local que saiba conviver e desejar as diferenças. Isto pode ser visto tanto entre as alunas, quanto entre as professoras e inclusive entre as professoras e alunas. Na escola se ensina uma política do consenso, da busca pela igualdade de opinião, esta sendo aquela que vem de uma instância maior que objetiva atingir diretamente as alunas como objetos da educação, e não construtoras da mesma. Porém, a

aluna não só recebe ordens, ela também exerce suas resistências à escola ou a professora. No entanto esta resistência, até mesmo por não ser instigada sua reflexão, vem de forma não autônoma refletindo em ações distintas que podem resultar no ignorar parcial ou totalmente a professora ou a escola enquanto seu exercício de trabalho e político. Assim, muitas vezes, o que percebi nos estágios que eu fiz na rede pública, foi que nem as professoras nem as alunas conseguem e/ou querem manter uma relação de proximidade e troca de vivências, no que poderia resultar no *pensar*, no *aprender* e no conhecimento construído a partir daí. As professoras ficam desmotivadas pelas péssimas condições e valorização de seu trabalho, ainda mais por às vezes não conseguirem exercer sua profissão, por isso muitas vezes transparecem seu descontentamento em falas e ações que contribuem ainda mais para afastá-las das alunas. Estas, até talvez por não se sentirem parte da escola, de sua construção, gestão e manutenção, demonstram de diversas maneiras seu descontentamento com a situação escolar, resultando muitas vezes no que é considerado indisciplina, refletidas na não participação nas aulas, etc. Ainda mais em nossa era tecnológica, na qual se pode encontrar quase que qualquer informação num curto espaço de tempo através da internet, o que significa a escola para as crianças e jovens de hoje em dia? Como está sendo e qual significado as alunas têm da escola contemporânea? Quais avanços e inovações ela acompanhou ou não com o passar dos séculos? Queremos continuar com esta escola de modelo de séculos atrás, que insiste em formar e disciplinar os corpos e mentes das mais diversas maneiras, sendo resumida às vezes a uma ação socializadora (algumas alunas me disseram que vão à escola por causa das amigas) e não exercida e refletida para tal?

A esperança que eu vejo na escola é esta da relação próxima professora-aluna, e não próxima só fisicamente, mas próxima tanto seja o quanto mais possível nas sensações, nos sentimentos, na proximidade de um pensar junto em coisas e formas diferentes, na proximidade que gera alteridade e por isso respeito e autonomia. Dessa forma, a proximidade propiciaria um trânsito dos saberes que deveria ser contingente entre seus atores e feito de forma menos totalitária, massificadora e adestradora, escrevendo um caminho entre os saberes que será escrito e percorrido de maneira bem mais livre e espontânea. Estas são as possibilidades da *educação menor*.

Pensar a educação em si como relação de proximidade torna mais possível o respeito à outra como alguém diferente de mim, e por estar próxima à pessoa, tentaria agir de forma menos autoritária possível, não tentando impor uma idéia sobre a de outrem e sim valorizando-as como são e por serem diferentes, possibilitando o trânsito de pensamentos. Torna possível inclusive entender que tal coisa que, por ora alguém ache que deva ser

“ensinada”, não seja interessante para alguém que também por ora tenha que ser “educada”. Por exemplo, a relação muitas vezes competitiva professora-aluna de disputar quem consegue resistir e controlar mais a outra: a aluna exercendo sua função e seu poder de aluna, ignorando a professora (ouvindo música, conversando paralelamente a explicação da professora, correndo na sala, batendo na colega, etc.) e a professora exercendo sua profissão e seu poder sobre a aluna (com notas, advertências, expulsões da sala, punições, etc.). O mesmo pode ser visto com a adulta e a criança com quem se relaciona. A adulta constantemente exercendo seu poder sobre a criança, objetivando formá-la e conformá-la sob uma estrutura que ela considera ideal e necessária para ela (sobre as maneiras de educá-la) agindo muitas vezes impositivamente. Da mesma forma, a criança, por às vezes não saber falar ou não saber se expressar como uma adulta se expressaria, usa também de artifícios diversos mostrando seu incômodo ou descontentamento com algo (chorando, fazendo “birra”, ficando quieta, etc.).

É evidente que cada adulta e cada criança manifesta-se diferentemente em determinadas ocasiões, mas o que quero expor aqui é que as crianças também se manifestam, elas também resistem, elas também têm opinião! Podemos achar que, por serem crianças, são seres tontos, que não entendem nada. Mas será mesmo? Ou então podemos achar que a criança não seria capaz de entender tal coisa devido sua ingenuidade, sua falta de discernimento, etc. Mas, pergunto: há a necessidade de pensarmos pela criança? Por que e de que forma pensamos por ela? Será que pelo fato de as considerarmos seres em desenvolvimento maturacional (nada muito diferente do adulto que está em constante desenvolvimento), não as inferiorizamos ao ponto de condicioná-las às nossas próprias vontades, moral e gostos? O que mais seria isso senão um ato totalitário devido à presença da diferença e do diferente diante de nós? E por ser diferente e vir de uma criança seu saber e querer não deve ser legitimado ou permitido por nós? E nós, e a ciência, a escola, a sociedade em geral, o que fala, pensa e exerce sobre a criança? Talvez por nos considerarmos seres racionais, livres e autônomos, achamo-nos no direito e dever de dizer o que é, e o que tem de melhor para a infância. Se assim for, corremos o risco de estarmos redondamente enganados ao *minimizarmos a infância ao que sabemos dela*, aproximando-nos do exercício de uma outra *face de Herodes*⁸.

⁸ Expressão usada por Hanna Arendt citada no texto de Jorge Larrosa (1999, p. 190-191) demonstrando as diversas formas de agir totalitariamente, exercendo uma prática orientada sob uma idéia pré-estabelecida. No caso da infância, a vontade de moldá-la e fazer dela objeto da busca de aspirações pessoais sob a idéia de inferioridade e imaturidade da criança perante o adulto.

E assim peço licença para dar um exemplo de minhas experiências que ocorreu durante o cotidiano escolar de uma escola particular de pedagogia construtivista na qual fui contratada para dar aulas de judô para crianças. Estávamos, eu e cerca de seis alunos de em média 5 anos de idade, em minha segunda aula nesta escola e portanto eu e as crianças estávamos ainda nos conhecendo. Durante uma brincadeira de reconhecimento das partes do corpo, um dos meninos me pergunta: “*Professora, você tem namorado?*”. Espontaneamente respondi: “*Não. Eu tenho namorada*”. Sem levar em consideração que naquele momento eu poderia ter colocado a “corda no meu pescoço”, continuei a aula agindo o mais naturalmente, mesmo porque eu não via problema algum em ter falado o que falei, afinal parafraseando Sílvio Gallo, podemos aprender (a diferença) tanto na formalidade quanto na informalidade. Um dos meninos, que já demonstrava estar desde o início receoso com a presença da nova professora, ri em tom zombatório e fala: “*Há há há, a professora é gay!*”. Imediatamente a criança ao lado, espantada e literalmente de boca aberta diz: “*Professooooora você é gaay????*”. Imediatamente ele continua: “*Mas o que que é gay???*”. Seu rosto era de tanta surpresa e espanto que chegava a ser engraçado. A professora que assistia à aula, antes que eu pudesse responder, explica que gay era o homem que gostava de outro homem ou a mulher que gostava de outra mulher. As crianças começaram a ficar agitadas, o menino que havia dado a risada parecia ter se revoltado, e não quiseram ou não conseguiram mais participar da atividade. O último menino continuou inconformado fazendo várias perguntas. Eu conversei rapidamente com eles sobre as diferenças entre as pessoas, seus costumes e gostos, mas procurei terminar logo o assunto, mesmo porque comecei a me sentir pressionada, visto a agitação das crianças e o clima quase hostil. Logo em seguida, mudamos de atividade e as crianças brincaram normalmente como se o fato que acabava de lhes ocorrer não mais importasse. Fui embora tranquilamente tendo a sensação de mais um dia de trabalho cumprido, nestes nos quais você sempre pode aprender algo. Na semana seguinte, ao falar com a dona da escola, descubro que tinha sido dispensada dos meus serviços, sob o argumento de não adaptação do horário das crianças às aulas de judô.

Conversei com a dona da escola por telefone em outra ocasião, tentando fazê-la falar sobre o real motivo do meu afastamento na escola, esperando mesmo que ela me criticasse, mas isso não ocorreu. Fazendo muitos rodeios, demonstrava não querer chegar diretamente ao assunto. Até que em determinado momento ela diz: “*Ah, sabe o que é? Você não deve estar acostumada a lidar com esta faixa etária e não deve saber que eles ainda não estão preparados para saber destas coisas...*”. Tentando ser o mais respeitosa possível, mas mesmo assim discordando dela, argumentei meu ponto de vista considerando ainda a proposta

pedagógica construtivista da escola. Foi então quando ela confessou: “*Você sabe né, tenho pais na escola que são conservadores e nós achamos que sua atitude não foi apropriada considerando a idade das crianças*”. Depois disso conversamos mais um pouco, acertamos nossas pendências e a história acaba aqui, mas a *experiência* fica.

Não pretendo discutir sobre a prudência de minha ação considerando o pouco tempo que estava na escola, mas o que gostaria de refletir é sobre os tantos protecionismos que introjetamos nas crianças com o receio de que elas não saibam lidar com os ocorridos, subestimando a capacidade de entendimento que elas teriam sobre o assunto, ainda mais considerando que elas teriam a mesma percepção (preconceituosa) que nós adultos poderíamos ter de tal fato. Ao mesmo tempo, ao tomarmos este tipo de ação sobre as crianças estamos contribuindo para a construção de imaginários e subjetividades a partir de nossos preconceitos e medos. Portanto podemos pensar: Do que protegemos as crianças? Respondo que protegemos as crianças das diferenças, por acharmos que elas não saberão lidar com as mesmas, talvez pelo fato de nós mesmos não saibamos lidar com elas. Qual o problema de as crianças saberem que a professora delas é *gay*, como elas mesmas me identificaram, a partir de um questionamento que surgiu delas? Isso deveria mudar algo na minha relação com elas? A minha orientação sexual reflete na minha ação pedagógica? O tom jocoso que o primeiro menino deu a situação já não diz algo sobre como a diferença é tratada em seu imaginário?

Eu poderia dizer, com Larrosa neste momento, que o preconceito e o receio também podem ser limitadores da *experiência*. É claro que nunca saberei que tipo de experiência os alunos vivenciaram naquele momento, ou mesmo se eles vivenciaram algo em forma de experiência, porém o que poderia ter sido melhor trabalhado e construído com eles ao longo de nossos encontros, foi impossibilitado por estes dois fatores limitantes, correndo o risco ainda de ter sido refletido de maneira ainda mais subvertida, pois agora eles sabem que a “professora *gay*” nunca mais voltou à escola. Por que será?. A diferença é algo que incomoda e por mais que esteja presente nos discursos que buscam valorizá-la, muitas vezes não passam da palavra.

4.4 Uma infância por si mesma: o enigma e a diferença

No capítulo anterior vimos como o espaço da infância foi tratado em alguns contextos históricos da cultura ocidental, ilustrando que em todos eles a infância parecia ter sido afanada como objeto próprio de observação e controle, sempre vista do ponto de vista externo a ela. Jorge Larrosa (1999, p. 184), ao apresentar a infância, diz que esta “é algo que

nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher”. A infância então é algo capturado pelo adulto, é objeto de controle de afirmações e saberes. A infância é um outro que “inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (idem, p.184). Sobre a infância então, são investigadas suas minúcias, tentando encontrar particularidades e reduzir o desconhecido sobre ela (idem, p.184).

A todo momento, e podemos dizer que em toda a trajetória ocidental a partir da antiguidade, a infância é algo explorado pelo mundo adulto. Nela projetam-se ambições, conquistas e medos; a infância sempre foi marcada como território de conquista possível, onde “todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem”(LARROSA, 1999, p.185). A infância, portanto, é vista como um outro a ser investigado e controlado sob as normas que outrem considerou justa e necessária para ela. Um ser selvagem que deve ser submetido à vontade de saber e à vontade de poder do adulto, ser superior a ela (idem, p.184-185).

Talvez por isso encontramos casos como os apresentados aqui neste trabalho, através dos relatos das professoras participantes do curso, nos quais víamos tanto pais quanto a escola exercendo sua vontade de saber e sua vontade de poder sobre a criança durante o cotidiano escolar. Ao se controlar ou impedir a escolha da cor da capa do caderno; a cor do esmalte; a maneira como se deve ou não dobrar a blusa no calor; a maneira como se arruma o cabelo; etc., todos estes exemplos denunciam claramente como a infância é algo capturado, como ela adquire e recebe expectativas externas ao seu comportamento e às suas escolhas. Além disso, constrói subjetividades nas crianças acerca de valores morais com base em preconceitos enraizados historicamente.

Walter Kohan (2005) diz que em geral nos discursos pedagógicos a infância é vista como *minoridade*, como algo que deveria caminhar em busca da emancipação, visto o conceito de *mancipium* e *manceps*⁹ significando quem guia e é guiado pela mão. Desta forma, visto como ser imaturo e sem razão, o caminho lógico da infância seria a busca pela emancipação com o significado de superação desta etapa *menor*. “As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação” e esta negação pode também ser entendida como ausência de experiência (KOHAN, 2005, p.237-240).

⁹ Estes dois verbetes de origem do latim são apresentados no livro de Kohan a partir do filósofo francês Jean-François Lyotard.

A criança, como ser que nasce em meio a outros seres já habitantes daquele local, encontra-se ausente da fala, e por isso por fora do massivo sistema de linguagem que viabiliza nossa comunicação. Ela não se encontra adaptada a usar da representação exercida através dos signos, dando-lhes poder significador para as coisas, por isso por muitas vezes é considerada ser ignorante, imaturo e irracional. Kohan (2005) traz a influência de Agamben no pensar a infância, o qual anuncia a infância como *condição* do ser humano, acreditando que nenhum ser humano é inteiramente adulto e que a infância não é necessariamente uma época cronológica. “A humanidade tem uma sôma infantil que não lhe abandona e que ela não pode abandonar. Rememorar esta soma infantil é, segundo Agamben, o nome e a tarefa do pensamento” (2005, p.245). Agamben tem uma idéia de experiência muito ligada à linguagem sendo que a “experiência é a diferença entre o lingüístico e o humano, entre o dado e o aprendido [...]o que temos e o que não temos ao nascer” (idem, p. 242-243). Dessa mesma maneira, “a experiência, a infância do ser humano, constitui e condiciona de maneira essencial a linguagem, como hiato, como descontinuidade, como diferença ente língua e discurso”. (idem, p.243). Logo, as condições de possibilidade da existência humana, são para Agamben, a experiência e a infância (KOHAN, 2005, p. 242-245).

Infantes são os sem voz, os que não nascem falando, aqueles que estão aprendendo a falar e ser falados. Mais uma vez, não devemos entender a infância apenas como uma idade cronológica. O infante é todo aquele que não fala tudo, não pensa tudo, não sabe tudo [...] não pensa o que todo mundo pensa, não sabe o que todo mundo sabe, não fala o que todo mundo fala. [...] O mundo não é o que pensamos. Nesta mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância” (KOHAN, 2005, p. 246-247).

Sendo assim, Walter Kohan (2005) pensa em uma infância e educação emancipatórias, as quais nos permitem nos emanciparmos. Desta forma, a infância pode ser vivida como descontinuidade, novidade, experiência, diferença e multiplicidade. A infância como o devir e “*figura do começo*”¹⁰ é a abertura de possibilidades para os acontecimentos os quais possibilitam a transformação. A infância “simboliza a possibilidade de ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo [...]” (p. 252) e por isso muito deleuzianamente falando.

Assim, Deleuze, ao falar sobre literatura, a relaciona com a infância, dizendo que a tarefa do escritor não é falar sobre sua infância, mas “tornar-se criança através

¹⁰ Este termo citado por Kohan (2005, p.251) é cunhado por Jorge Larrosa em “*Filosofia e Infância*”, 2000, p.16.

do ato de escrever, ir em direção da infância do mundo e restaurar esta infância.” (Kohan, 2005, p.253). Desta forma, Walter Kohan reescreve esta citação de Deleuze alterando algumas palavras (em destaque) da citação original:

A tarefa do *educador* não é vasculhar os arquivos familiares, não é se interessar por sua própria infância. Ninguém se interessa por isso. Ninguém digno de alguma coisa se interessa por sua infância. A tarefa é outra: tornar-se criança através do ato de *ensinar*, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância. Eis as tarefas da *educação*. (KOHAN, 2005, p. 254).

É desta infância que quero falar e que convido todos a pensarem sobre ela. Um *pensar* no sentido de criação; no sentido de entendê-la como diferente e respeitá-la em sua condição; de propiciar novos e diferentes pensamentos sobre ela, porém não de maneira impositiva; de se desprender dos antigos conceitos e dizeres que a limitam, que a inferiorizam, que a tomam sob interesses pessoais e controle social; Enfim, pensar a infância colocando o seu conceito e suas significações sociais em movimento. Dessa forma, também é possível se pensar a sexualidade e o gênero; ao ponto em que colocamos nosso pensar em movimento, superamos todas as determinações sociais sobre os gêneros, toda a racionalidade ligada a ela, os bipolarismos, as normatizações, a vigilância sobre as manifestações da sexualidade em geral, etc.

Quando falamos de infância e sexualidade, encaramos dois fatores castradores. O primeiro é pelo fato de estarmos falando de uma criança, logo por isso seguindo uma lógica tradicional, um ser inferior que deve ser educado segundo os padrões considerados condizentes a ela; e segundo por estarmos falando de sexualidade, algo muito vigiado, principalmente por estar ligada a assuntos morais e religiosos que conduzem a sociedade desde muitos anos, estando limitada muitas vezes à genitalidade e ao ato sexual. Dessa forma, podemos imaginar a dificuldade em tratarmos esse assunto no ambiente escolar, ainda mais considerando que este ambiente é construído por diversas ideologias que pensam diferentemente e que por vezes não reconhecem a seriedade e importância que se tem em discutir este assunto como política pública educacional. Portanto, em meio a tantas relações violentas de racismos, discriminações e homofobia, de graus e intensidades diversas, penso que a escola é sim local de discussão desta temática, pois nela há o potencial de se fazer *pensar e aprender* a diferença.

As freqüentes normatizações que podemos presenciar no cotidiano da creche a respeito da sexualidade e gênero das crianças, como por exemplo, não permitir ao menino brincar de boneca e pintar suas unhas; demarcar um campo proibido quando, por

exemplo, o menino escolhe alguma cor considerada de menina, ou a menina demonstra uma ação considerada masculina; corrigir ou controlar trejeitos ou a fala da criança quando esta se assemelha a uma atitude efeminada; corroborar com a disseminação das recorrentes falas, que podem vir até mesmo das crianças, como: “*Isso não é coisa de menina!*” ou “*Meninos não brincam de boneca*”; etc.; todas estas normatizações demonstram como as aspirações (a princesinha e o garotão) ou o medo (da homossexualidade, da diferença) por parte dos adultos, influenciam na construção de imaginários sobre os gêneros a partir de uma identidade de gênero esperada para uma ou para a outra firmada na imagem de um feminino e de um masculino considerados únicos e verdadeiros.

Permitir e valorizar a diferença no cotidiano escolar é tarefa política de todo e qualquer funcionário que trabalha neste local, desde a professora e monitora que têm o contato mais próximo e direto com a criança dentro da sala, até a merendeira, a faxineira, a porteira, a secretária e as demais profissionais que trabalham no exterior da sala de aula. Há muitas formas de se fazer a diferença, de se mostrar a diferença e de valorizá-la. Principalmente quando tratamos de conversar com as crianças, não é um discurso sobre a diferença que as fará refletir sobre a importância da mesma, ainda mais porque elas possuem um jeito singular e diferente de significar as coisas, palavras e acontecimentos que certamente distinguem-se do nosso. Porém, talvez (pois nunca sabemos o que de fato provoca o *pensar*) ao elogiarmos ou chamarmos a atenção positivamente para algo que antes seria discriminado, poderia ajudar este movimento do pensar. Por exemplo, a ação da professora com o menino grávido; ou em uma situação hipotética, mas recorrente, onde um garoto escolhe a cor para pintar suas unhas e a professora ao invés de reprimi-lo, elogiasse a cor que ele escolheu, deixando as normas e regras que possivelmente possam vir da família ou do restante da sociedade, para fora da escola ou da creche.

Portanto, ao refletirmos sobre nossa estrutura de pensamento, a qual é baseada na representação refletida em formação de identidades e imagens de pensamentos, somos levados a pensar sob o viés de uma racionalidade baseada numa idéia do real e do verdadeiro, limitando-nos a pensar na representação como verdade explanada na identidade. Assim formamos também nossa idéia sobre o gênero, sobre o masculino e o feminino, construímos papéis sociais e com eles identidades de gênero e identidades sexuais que acompanham ações e pensamentos permitidos ou não permitidos. A verdade da biologia é uma que norteia muito os argumentos a respeito de nossa sexualidade, porém ela não é, e não pode ser tomada como a única verdade. Considerando a construção do nosso conhecimento de maneira rizomática, não há como dizer que existe só uma razão, só uma verdade. As coisas

estão interligadas entre si e percorrem sempre muitos caminhos, dos quais não saberemos o início nem o fim. A construção de nossas subjetividades faz parte de um projeto social, de uma idéia de sociedade, na qual sabemos ser baseada sob o signo da verdade e da razão. Qual seria então a possibilidade da educação em reverter este totalitarismo de idéias e opiniões sobre nós, sobre nosso corpo/mente? Que tipo de educação objetivaria agir desta maneira?

Acredito, como foi discutido neste capítulo, que uma educação de proximidade “espiritual” entre professora e aluna, de respeito e de emancipação poderia construir o movimento, *o pensar*, criando resistências à educação do Estado, tendenciosa e massificadora. Por isso creio que pensar a partir da diferença é necessário, é um exercício, apesar de poder ser muito difícil. Mas só assim poderemos pensar em uma esperança de minimizar os tantos atos racistas de violência (étnicos, de cor, de gênero, de forma física, etc.) que nos são produzidos todos os dias.

Desta forma, termino citando Larrosa quando ele fala sobre a *presença enigmática* da infância, dizendo que ela é a “presença de algo radical e irredutivelmente outro” (1999, p.185), ela é a absoluta heterogeneidade em relação a nós, a absoluta diferença. E assim convido-os a pensar a infância, como algo que sempre nos escapa (e deve mesmo nos escapar), algo que sempre surpreende e supera nossas aspirações e desejos sobre ela. Algo que não nos pertence, de que nossos saberes e nossos poderes devem cada vez mais se desapegar. Trago, neste sentido, uma citação de Maria Zambrano encontrada no mesmo texto de Jorge Larrosa, na qual ela diz que no nascimento “*não se passa do possível ao real, mas do impossível ao verdadeiro*” (idem, p.192), sendo o real aquilo que se fabrica, que se molda, ao passo que quando uma criança nasce ela vem da impossibilidade para tornar-se verdade, uma verdade que ela mesma irá construir e reconstruir constantemente.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que minhas *experiências* e saberes vividos durante o projeto *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil* foram de extrema importância para que eu pudesse impulsionar sistematicamente o que antes me sensibilizava, mas que por vezes não era refletido e problematizado espontaneamente. Com o curso tive a oportunidade de me encontrar com os saberes teóricos e práticos provindos de textos, discussões e relatos das educadoras da rede infantil. Todos eles acrescentaram-me de tal forma que me instigaram a uma vontade de saber mais sobre o tema.

O que mais me marcou durante o curso foi o seguinte exercício que os coordenadores do projeto nos convidaram a fazer desde nosso primeiro encontro, antes mesmo que o projeto começasse ainda no curso preparatório para nós bolsistas: “*Interrogarmo-nos a todo o momento sobre as verdades dogmáticas que tanto nos acompanhavam*”. Isso foi algo que realmente mexeu com minha cabeça, minhas certezas, meu pensar. Não há como saber quando tudo começou, mas acredito que este momento deu-me uma impulsão especial de forma a atingir minha sensibilidade a respeito destas coisas. Comecei então a tentar exercer mais a problematização para tudo o que antes era verdade para mim.

Durante o curso também nos foi apresentado um outro conceito, o qual muito me chamou a atenção. Mesmo sem entender direito de onde vinha tal conceito e para que ele servia, senti que este conceito fazia para mim muito sentido. O conceito de *rizoma* iluminou algum fio de meus pensamentos e me instigou, após o término do curso, procurar saber mais sobre ele. Foi então que me lembrei de um livro comentado pelo nosso coordenador, Ricardo Castro e Silva, do qual falava das relações do rizoma com a educação. Foi assim que após ler o livro *Deleuze e a Educação* aproximei-me do professor Sílvio Gallo e através dele, da filosofia de Deleuze. Ainda não entendi porque, talvez nem tenha que entender, mas acho que me apaixonei pelo tema.

Ao escrever este trabalho de conclusão de curso o fiz com muito entusiasmo, pois a cada encontro com a novidade um sentimento de euforia nascia em mim. Porém, esta mesma euforia muitas vezes se transformou em desespero. Desespero por saber que estava entrando em um campo vastíssimo, complexo e infinito; o campo do pensar sobre o pensamento, um campo filosófico, coisa muito nova para mim. Cada passo que eu dava na

dissertação, descobria que eu menos sabia sobre as coisas. Isto foi desesperador, ainda mais sob a pressão decorrente dos prazos para a entrega do trabalho chegando cada vez mais próximas da data prevista.

Enfim, aqui está o trabalho. Por ora terminado, mas deixando a oportunidade de um desbravamento contínuo e constante do *pensar* e do *aprender*. Com ele, espero eu tornar-me mais uma professora formada e (estando) ávida por exercer minha profissão, algo que, hoje, muito me estimula, e espero que seja assim por bastante tempo.

O ambiente universitário proporcionou-me muitos encontros, acontecimentos e experiências. Talvez alguém ao ler este trabalho possa se interrogar sobre o sentido deste ser realizado em uma monografia de uma Faculdade de Educação Física: “*o que isso tem a ver com a Educação Física?*”. Pois bem, eu também me questionei sobre isso, mas a minha reflexão é a seguinte: “*Como assim, o que isso tem a ver com a Educação Física? Tem tudo a ver!*”. Para além das relações dos temas desta monografia perpassar sobre a discussão do corpo, muito presente nesta faculdade, a educação física, antes de ser uma educação do físico (como recorre de seu histórico) é, e faz a Educação. Portanto, porque a tendência de fragmentarmos nossos conhecimentos e nossos saberes? Por que corroborar com esta compartimentalização ainda mais reforçada pelas classificações de campos do saber? Esta inclusive é uma das minhas críticas à educação, como também especificamente à nossa realidade de formação na educação física. Porém deixarei esta discussão para uma outra ocasião.

O que mais me encantou na universidade foi a facilidade do encontro com as pessoas, da possibilidade de expandir as relações da sala de aula e seguir os tantos caminhos que o ambiente proporciona. Conhecer pessoas de vários os lugares, várias cabeças, vários costumes, vários gostos, vários vários... Foram cinco anos vividos intensamente que acredito que tenha influenciado direta e inerentemente (poderia também dizer rizomaticamente) o que sou hoje.

A vida continua, as possibilidades sempre estão aí. Espero que este trabalho possa auxiliar a quem lê-lo, a abrir os sentidos ao questionamento das verdades e das coisas, a percepção dos acontecimentos, ao contínuo movimento, ao conhecimento, ao pensar...

BIBLIOGRAFIA

- CAMARGO, A.; RIBEIRO, C. Sexualidades e Infâncias. In: **Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. Campinas: Moderna, 1999, p.17-38
- FOUCAULT, M. Os corpos dóceis. In: **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. 38ªed. Petrópolis:Vozes, 2010, p.131-214
- GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 98p
- GROSSI,M. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**. Florianópolis: UFSC/Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, nº 26, p. 29-46, 1998.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor,1996, 296 p
- KHOURI, M. **Rizoma e educação: contribuições e Deleuze e Guattari**. Mimeo, s/d.
- KOHAN, W. **Infância. Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005 263p.
- LARROSA. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. nº 19. jan/fev/mar/abr, 2002.
- _____ O enigma da infância. In: **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.183-198.
- LOURO, G. A emergência do gênero. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed. 1997.
- _____ (Org.) Pedagogias da Sexualidade. In: **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007,p.9-33
- SILVA, T. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: FAV/UFG, 2004. 87p
- SOUZA, A. A expressão da diferença nas tensões da identidade. **Fórum Identidades**. Sergipe, vol. 4, n.2, p.91-101, 2008.