

QUESTIONANDO IDENTIDADES, DIFERENÇAS E FORMAÇÃO DE SUBJETIVIDADES COM O COTIDIANO ESCOLAR

Rafael Marques Gonçalves

RESUMO: Trazemos, neste trabalho, uma rede de conhecimento que deriva de um movimento macro de pesquisa desenvolvida a partir de um mergulho no/do/com o cotidiano de uma escola municipal, inserida na rede de ensino de Juiz de Fora (MG). A partir de duas situações ocorridas no/com o cotidiano da referida escola, sendo a primeira ligada a questões referentes à sexualidade humana, e a segunda com a qual buscamos trabalhar a formação de subjetividades rebeldes face à indagação vinda de uma aluna referente a sua raça, nosso objetivo é trazer à tona movimentos com os quais os sujeitos praticantes buscaram ressignificar suas maneiras de estar, serem e sentirem o mundo. Para tal entrelaçamos nossas diferentes percepções com o intuito de enaltecer a necessidade de vivermos a conflitualidade de identidades e diferenças, assumindo que desses sentidos podemos levar em conta que as práticas tecidas no cotidiano escolar buscaram considerar a subjetividade e as diferenças como elementos catalisadores, que diante do assombro e espanto das atitudes regulatórias que tivemos nos levou a defender a hipótese de que nossas práticas puderam favorecer a intervenção sobre a formação das redes de subjetividades individuais e coletivas diante da proposta de ressignificar identidade e diferença.

Palavras-chave: Identidade. Diferença. Cotidiano Escolar.

QUESTIONING IDENTITIES, DIFFERENCES AND FORMATION OF SUBJECTIVITIES WITH EVERY DAY SCHOOLING

ABSTRACT: We bring with this work a knowledge chain that derives from a macro research movement developed from a dip into / from the daily life of a public school, part of the educational chain of Juiz de Fora - MG. From two situations occurring in / with the daily life of this school, the first being linked to issues related to human sexuality, and the second which seeks to work with the formation of rebellious subjectivities, in light of the question coming from a student regarding

her race, our goal is to bring out movements with which the referred to practitioners sought to reframe their ways of being and feeling the world. For this we intertwined our different perceptions in order to exalt the need to live a conflict of identities and differences, assuming that these senses can take into account that the practices woven into the daily school life sought the subjectivity and differences as catalysts, which in light of the wonder and amazement of regulatory attitudes that have led us to defend the hypothesis that our practices might favor the intervention on the formation of chains of individual and collective subjectivities on the proposed identity restructuring and difference.

Keywords: Identity. Difference. Everyday School Life.

Introdução

Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
(Boaventura de Souza Santos)

A motivação que possuímos ao apresentar este texto deriva de um movimento maior de pesquisa desenvolvido a partir de um *mergulho* (ALVES, 2008) no/do/com o cotidiano da educação de/em tempo integral de uma escola municipal, inserida na Rede de Ensino de Juiz de Fora - MG. Na ocasião do desenrolar da pesquisa, nosso objetivo era buscar perceber quais as potencialidades emergiam dos *fazeressaberes* tecidos pelos *sujeitos praticantes do ordinário* (CERTEAU, 1994) e como tais práticas poderiam ser vislumbradas como alternativas emancipatórias de uma educação integral.

Ao 'finalizarmos' este movimento, trouxemos à tona diferentes *redes de conversações* de imagensⁱ e narrativas que *escritasfaladas* nos fizeram perceber o quanto o cotidiano escolar é repleto de significações e potências de trabalho que repercutem em outras instâncias reflexivas, o que nos permite trazer, neste fragmento textual, algumas das redes de conhecimentos tecidas.

Nas próximas linhas iremos narrar duas situações ocorridas no cotidiano da escola que movimentaram os sujeitos praticantes a ressignificar suas maneiras de estar, serem e sentirem o mundo na tentativa de praticarem uma educação integral. Quando a escola propôs, no início do ano letivo de 2011, trabalharmos com um dos eixos temáticos - o tema da identidade/diferença -, a proposta era trazer para nossas práticas cotidianas a busca pela ressignificação das identidades prestabelecidas modernamente, elementos que nas próximas linhas serão discutidos.

Cabe ressaltar que a problematização aqui proposta busca fazer efeito acerca de como em nossas, e nas/das, práticas tecidas

cotidianamente, é possível trazer elementos recorrentes que, de certa maneira, nos tocam e nos movem em prol de refletirmos com nossos *fazeressaberes* o *status quo* normalizador que ainda figura em nossas relações sociais.

6x4= 24: as diferenças (des)naturalizadas

Santos (2006) no traz a noção de que somos uma *rede de sujeitos*, formada por nossas relações, que, juntas, vão compor arquipélagos de subjetividades e sustentar uma discussão que alargue as possibilidades de percepção dessas redes nos/dos cotidianos escolares. Porém, a pluralidade dessas redes não teria as mesmas multiplicidades quando tentamos uniformizar e padronizar em uma totalidade única a diferença nela inserida. Para tal é que buscamos, como um caminho possível, a percepção de que muita coisa estará fora deste todo supostamente uniforme.

Nas redes de sujeitos compostas cotidianamente, encontram-se fragmentos e, por que não, os fios, às vezes iguais, às vezes parecidos, e muitas vezes diferentes, que juntos dão o sentido e mostram a força e a capacidade que podemos ter. No entanto, ainda temos anúncios que buscam regular a percepção e o alinhavo dos fios de nossas redes, fazendo com que ora passem despercebidos, por terem-se tornado invisíveis, ou ora acabam por 'gritar', dada a riqueza e pluralidade que os distinguem dos demais.

Ser diferente é normal, e isso é um fato, porém, quando o diferente normalizado começa a passar sem expressão diante dos nossos sentidos, cremos que tem início o processo pelo qual as diferenças tornam-se ou ainda são tornadas invisíveis e, nesse caminho, acabam sendo negligenciadas e excluídas.

Da razão indolente discutida por Santos (2008), deriva também uma *razão metonímica* que opera no sentido de fazer com que o mundo e as redes de sujeitos que nele habitam sejam percebidos por meio de uma única racionalidade possível, onde a totalidade de expressões, sujeitos e conhecimentos passam a ser não existentes perante um padrão de entendimento enrijecido.

No que se refere à diferença, a razão metonímica cria parâmetros que a ocultam e a naturalizam, promovendo a distribuição das redes de sujeitos em hierarquias. A *monocultura da naturalização das diferenças* passa a atuar no mundo, exacerbando a exclusão através da inferiorização de classe, gênero, raça, orientação sexual etc., onde a estratificação social é realizada, alocando cada sujeito em seu suposto 'devido lugar', sendo sua característica primordial seguir a negação do pensamento acerca da diferença que, ao mesmo tempo, nos iguala e nos diferencia.

Antes de adentrar na narrativa de uma das atividades desenvolvidas com o cotidiano em si, precisamos esclarecer que não estamos fazendo juízo de valor com relação ao desdobramento que a atividade possui, mas, sim, pretendemos trazer à tona como, em pequenos gestos, às vezes até mesmo expressos mecanicamente, podem estar nuances

da naturalização da diferença em nossas redes de sujeitos e que trazem implicações para a reflexão posterior à ação, promovendo potências e alternativas para a (des)naturalização das diferenças.

Uma sexta-feira de maio de 2011, aula de matemática no cotidiano da turma do 5º B, regida pela profa. Vanessa. Como era de seu costume, a professora iniciou a aula escrevendo no quadro de giz o pensamento do dia e, juntamente com a turma, teceu algumas reflexões sobre o trecho citado de autoria de Aristóteles.

Vanessa lembrou uma situação que havia ocorrido em uma de suas aulas e que poderia ter sido resolvida de outra forma se, no momento, a reflexão e a parcimônia tivessem antevisto a ação de uma das alunas. Outros alunos citaram situações parecidas; e todos os presentes no dia concluíram que é sempre melhor tentarmos viver de maneira harmoniosa, respeitando a nossa diferença e pensando nas consequências daquilo que fazemos.

Dando continuidade às atividades da aula, Vanessa solicitou à turma que se organizassem em duplas, alguns logo formaram seus pares, enquanto outros não quiseram e preferiram fazer a atividade sozinhos. A professora tentou intervir, mas, sem sucesso, achou melhor deixar cada aluno com a sua individualidade, porém comunicando que a dupla facilitaria o desenvolvimento do exercício.



Início da aula no 5º ano B. (Fonte: Acervo Pessoal)

A professora começou a fazer uma breve revisão, buscando trabalhar a multiplicação através de um processo mnemônico, pegando o número da residência de cada aluno e transformando-o em uma multiplicação. Por exemplo, Mariana morava na casa de número 25, assim a sua multiplicação seria $2 \times 5 = 10$. À medida que perguntava os nomes dos alunos, eram ditas as operações correspondentes. De maneira geral, a turma mostrava-se interessada no modelo de trabalho e respondia positivamente. Vanessa aproveitou a situação e explicou à turma que a matemática faz parte de nossas vidas cotidianas e que precisamos entender os conteúdos da área como uma conversa, estando nesse processo o caminho para aprender, e que não bastava apenas memorizar os fatos matemáticos.

A turma seguia com a atividade e, em voz alta, operava as multiplicações, ora fazendo uso dos números de suas residências, ora criando outras combinações mnemônicas compostas pelos números que apareciam em alguns dados. Da mesma maneira que algumas operações matemáticas eram tecidas com o exemplo do número da casa dos alunos e alunas, a turma, juntamente com a professora, foi

estabelecendo outros exemplos, até chegar à necessidade de um exemplo para a operação $6 \times 4 = 24$.

Nesse instante, a professora e a turma começaram a pensar qual seria a maneira que eles poderiam usar para representar o referido fato. Eis que surgiu o comentário que usariam o veado, o '24 do gay', do homossexual masculino, porque o resultado era o número 24; e algumas piadas e trejeitos efeminados foram feitos por alguns na turma.

Sabemos que algumas representações numéricas possuem uma relação de significado de ilustração de um conhecido jogo no Brasil, o Jogo do Bicho, onde o número 24, por exemplo, é representado pelo animal veado. Porém, no popular, o animal representado pela numeração acima deixa a sua representação para dar lugar à outra, que, de certa forma, acabou tornando-se um estigma referente à homossexualidade masculina.

Aparentemente, outros(as) alunos(as) da turma não demonstravam muita ênfase na questão da sexualidade em si quando eles queriam saber como poderiam memorizar aquele fato, mas um dos alunos ainda insistia em fazer expressões corporais do que ele acham ser típico e padrão de um comportamento gay.

O exemplo do número 24 reapareceu marcado mais uma vez pela piada e pelos trejeitos. Surgiu, então, o número 48, que passou a ser representado como o das mulheres de orientação lésbica, sendo caracterizado com voz grossa e posição corporal firme por uma das alunas, que acabou escolhendo essa representação como sendo a sua. Ao mesmo tempo em que os processos mnemônicos eram realizados para o cálculo da tabuada, os paralelos com a sexualidade humana continuavam.

O episódio narrado com o auxílio das nossas redes de conversações traz para discussão a relação entre identidade e diferença, sobre os estigmas que carregamos como marcas de nossas construções enquanto sujeitos no mundo em que vivemos. Para Goffman (1982), o estigma é uma forma de marcar o sujeito dito desviante da normalidade, com o intuito de evidenciar algo extraordinário ou mau sobre seu *status*, ou seja, a sociedade cria e estabelece meios de categorizar as pessoas e dotá-las de atributo considerado comum e/ou natural em suas categorias.

Na situação ocorrida em sala de aula, o estigma atravessou a relação entre gênero e sexualidade, havendo uma clara demarcação das características físicas e expressões corporais, atribuídas aos sujeitos *gays* e às lésbicas. Tal demarcação possui relação com os padrões construídos e historicamente concebidos, onde cabe à mulher o comportamento efeminado e ao homem o modelo de virilidade. Por tal motivo, os desviantes do padrão acabam tendo sua identidade marcada pela contraposição depreciativa da característica tida como comum, ou seja, se o homem é *gay* é atribuído a ele o estereótipo da feminilidade, enquanto a mulher, quando lésbica, é pautada pela virilidade, antes socialmente comum ao homem hétero.

O que entra em jogo é a percepção de que, com a crise de identidades defendida por Hall (2005), momento em que há uma descentralização da identidade única e uniforme atribuída aos sujeitos, acaba-se por serem criadas fronteiras menos definidas e que provocam

crises no entendimento do que poderia ser, ou não, uma identidade normal ou desviante.

Se antes atribuíamos ao homem de orientação homossexual a identidade efeminada e repleta de trejeitos comuns à mulher, hoje podemos encontrar na sociedade sujeitos que fogem à construção identitária entendida como comum e estabelecem outras que costumam e estruturam diferenças, contrárias ao estigma padrão da homossexualidade.

Referente à questão da identidade homossexual, sobretudo a do gay, não queremos aqui defender um dado padrão de comportamento, onde ter uma postura efeminada, ou não, seja melhor ou ainda, por vezes, mais correto, mesmo porque nosso intuito é trabalhar com a crise das identidades que vivenciamos e que, portanto, cabe a cada sujeito 'vestir' a identidade que lhe convém, não cabendo a nós fazer (pré)julgamentos.

Silva (2009) vai nos dizer que a construção da identidade é marcada pela diferença, sendo também simbólica, ou seja, a identidade traz consigo um conjunto de aspectos que vai desde a condição social e material até a classificação, que apontam como as relações sociais são organizadas.

Portanto, a identidade não é o oposto da diferença; elas dependem uma da outra. Quando um sistema classificatório aplica um princípio unilateral para a construção da diferença, há neste movimento o estabelecimento do binômio nós/eles, onde a fixação da identidade como uma norma passa a ser naturalizada e uma identidade passa a ser a identidade única e imutável.

Quando a turma do 5º ano B da Escola Bom Pastor buscou fazer uso da identidade homossexual do gay, estigmatizada por trejeitos e vozes efeminadas, estabeleceu-se uma suposta demarcação da imagem e uma definição do que poderia ser e como se comportava um *gay* ou uma lésbica, visto que contradizem o padrão preestabelecido socialmente. Seria como se existissem apenas critérios típicos a um determinado grupo social, como o andar, a voz e os trejeitos, e que esses sempre fossem se repetir na construção da identidade de cada sujeito.

A situação em questão invade a escola e vai servir de exemplo pelo qual se pode ressignificar as desigualdades que se concretizam na educação, sobretudo no que se refere ao rompimento com os estigmas e padrões.

Para constituir as redes de conversações na/da pesquisa, realizava semanalmente um texto narrativo dos dias vividos com a turma e entregava aos sujeitos praticantes, a fim de, em seguida, conversarmos sobre aqueles momentos registrados em imagens e narrativas, conforme já narrado.

Quando entreguei a rede de conversação tecida em suas alunas à Vanessa, percebi que ela estava bastante apreensiva; presumi que fosse pelo fato de termos vivenciado a situação narrada acima em face de toda discussão sobre identidade/diferenças que estávamos fazendo na escola à época, porém decidi deixar um momento oportuno para problematizarmos o acontecido na aula. Afinal, não queria que ela se sentisse pré-julgada.

Passados alguns dias da entrega do material produzido para a discussão da pesquisa, percebi que a professora estava com ares de preocupação; até que, em uma das minhas 'janelas' no horário da escola, fui chamado à sala da direção, onde estavam Vanessa e Graciele conversando sobre o ocorrido.

Ao entrar na sala, percebi que Vanessa estava desconcertada e preocupada com a minha opinião sobre o caso, inclusive com receio de algum juízo de valor sobre a sua prática. Começamos a conversar, e logo lembrei à professora que meu intuito em trazer à tona aquele momento era apenas promover uma problematização sobre o ocorrido, e não uma crítica.

Vanessa – *Eu estava trabalhando tabuada, e tentei buscar outra forma para a turma ‘decorar’ (faz sinal de aspas com as mãos), uma delas foi assim com o número da casa do Fulano, que ele associou com uma tabuada. A gente foi criando essas estratégias. Até que saiu então se o número 24 é do gay, e eu guardei isso. Aí falei lá com a turma: “O 24, olha, 6x4 é 24”, e fazia assim, os trejeitos.*

Rafael – *A questão que eu coloquei ali, observando a turma, é que, ao mesmo tempo em que eles associavam, para eles tanto faz como tanto fazia o número 24. A Clara escolheu: “Ah, tia, então esse pode ser meu. Eu vou ser sapatão. Eu vou ser sapatão agora.” Então, assim, é mais no sentido mesmo talvez de identidade. A gente está discutindo identidade e diversidade. Mas, mesmo assim, isso é um estigma preconceituoso.*

Vanessa – *São detalhes a que a gente tem que estar atento. Eles têm essa questão da piada do número 24, mas, na questão da sexualidade, não teve malícia minha com relação a isso. Em nenhum momento, eu vi, Graciele. Lá na turma não gerou isso.*

Graciele – *O fato de o menino fazer os trejeitos quando calcula o número 24, há um currículo oculto sendo trabalhado e há ainda a perpetuação desse estigma, como o Rafa falou.*

Vanessa – *Que foi trabalhado comigo e passou, e na hora eu não pensei nisso. Realmente eu fui rever esse meu ato, que acaba rotulando... Não quer dizer que é porque é a opção dele que ele vai ter esse trejeito afeminado. E eu não pensei nessa questão. Eu pensei mais no ato de decorar, de ser engraçado para o aluno. Mas quando eu li o material da pesquisa do Rafa, eu não conseguia pensar em outra coisa, eu só penso nisso...*

Graciele – *Isso que é legal de a gente pensar, quem oficializou o número 24 do jogo do bicho, que é o animal, a opção sexual e que oficializa o estigma da identidade sexual. Estamos lidando com uma turma de quinto ano, com 10, 11 anos, que vê a homossexualidade, que debocha do homossexual... que está começando a desenvolver também as suas opções e pode ter ali também opções homossexuais. E aí pensar: “Gente, eu gosto de menino, sou um menino e gosto de menino. Mas não necessariamente vou assumir essa forma pejorativa de ser gay”.*

Vanessa – *Porque a minha intenção foi assim: chamar atenção do engraçado para ser lembrado na hora de decorar.*

Graciele – *Eu sei. É um processo mnemônico. É o que o meu marido faz com o meu sobrinho, decora tudo com processos mnemônicos. Funciona muito, a gente cria várias associações para decorar outras... funciona. A tabuada do nove, ela é toda processo mnemônico, né? Você vai montando depois você inverte toda a próxima regrinha. Mas*

eu acho que foi uma ótima opção para você repensar a questão de como a gente, na sociedade, introjeta posturas pejorativas, preconceituosas; e desde quando ser gay é ser engraçado?

Vanessa – A gente vai aceitando esse tipo de coisa sem prestar atenção, sem falar: “Para com isso”. A própria Inês falou comigo, a gente fala assim: “Ih, a coisa está preta.” Tenho horror disso, mas a gente fala.

Rafael – Quando eu sinalizei, foi até que ponto a turma percebeu, entendeu? A gente está trabalhando; até que ponto o fato de a gente usar esse tipo de exemplo não vai acarretar na confirmação, até na demarcação, de uma identidade. Eu não prestei atenção na hora de falar isso, mas eu vou prestar atenção em outras coisas como se a gente estivesse oficializando algo.

Vanessa – Gente, mas isso é sério. Sabe por quê? É o que você falou, são crianças formando personalidade. Nós temos que ser bem cuidadosos. Porque a gente tem que ficar o tempo todo prestando atenção mesmo, não pode deixar assim, essas coisas...

Graciele – Se a gente for parar para pensar, o que fica muito para o aluno é o currículo oculto. É o que a gente fala como a gente trata, como a gente organiza a escola, é onde a gente demarca os lugares... Aprendemos a ser preconceituosos, aprendemos a categorizar as pessoas, aprendemos a normalizar o outro, a falar quem é normal e quem não é...

Ferrari (2008) aponta que situações como a narrada acima constituem-se como relações sociais indicadoras de construções culturais que demarcam a condição das diferentes sexualidades no mundo, resultando em situações que tomam outro sentido, sobretudo pelo fato de terem acontecido no interior de uma escola.

Da conversa que tivemos sobre o episódio ocorrido, na aula da Vanessa, pudemos perceber que há um discurso sobre escola como *espaçotempo*, onde os estigmas precisam ser questionados e combatidos. A preocupação da professora centrava-se na aprendizagem do conteúdo pela turma e, como ela mesma apontou, sequer pensou que poderia estereotipar o diferente como algo natural e inerente à identidade.

Santos (2007) nos diz que a razão metonímica, pautada pela monocultura da naturalização das diferenças, faz com que o diferente acabe sendo normalizado em nossos sentidos, tornando-se invisível. No episódio em questão, naturalizou-se a identidade homossexual em uma única expressão. No que diz respeito à questão da sexualidade, essa naturalização aponta e define os estereótipos identitários, que, perpetuados em dizeres preconceituosos, entendem como se fossem universais as identidades homossexuais, sobretudo pelo fato de que, além das investidas padronizadas, coexiste o discurso que minimiza e rechaça tais sujeitos.

Retomando para o cotidiano escolar as questões sobre sexualidade, Ferrari (2008) aponta que, ao mesmo tempo em que as situações ligadas à sexualidade ocorridas na escola são inquietantes, elas também são recusadas, no sentido de que esbarram em juízos morais de professores e professoras. Porém, existe a preocupação de que esses aspectos e essas

discussões sejam abordados em face do imaginário existente na mente de professores e professoras, alunos e alunas e famílias.

Vanessa, ao refletir sobre a sua prática a partir do material produzido para esta pesquisa, passou a se questionar sobre o ocorrido. Sua postura poderia ter sido outra, continuando a caminhada na negação da afirmativa que havia realizado em aulas anteriores referentes ao respeito e ao reconhecimento das múltiplas identidades e diferenças que trabalhávamos naquele período avaliativo da escola.

Ao se propor retomar o olhar sobre o que ocorrera e buscar a discussão junto a Graciele, Vanessa nos possibilitou ampliar a discussão para além da homossexualidade, definindo a escola como um *espaçotempo* da diferença, no qual uma prática atenta pode possibilitar, por meio das contradições, resistências às acomodações que temos com relação às diferenças e à ressignificação das práticas cotidianas.

A noção que merece ser trabalhada, até discutida, é a de que todos os sujeitos fazem parte de uma mesma população e que as diferenças existentes não são invisíveis e circulam entre nós a todo tempo. Por tal motivo, centraremos a discussão na proposta trazida pela *ecologia dos reconhecimentos* de Santos (2007), onde o procedimento a ser adotado centra na descolonização dos sujeitos e na construção de noções que possam distinguir as diferenças, sem pregar a desigualdade na articulação entre um princípio de igualdade e da diferença em reconhecimento recíproco.

No dia em que conversamos sobre a situação, Vanessa combinou de realizar um trabalho com a turma, mas sem retomar à força o assunto, por considerar que seria melhor esperar que a situação ocorresse novamente, ou não, em sala de aula. Passados alguns dias, Vanessa havia me chamado para conversar e relatar como a discussão havia ocorrido na turma.

A fala da professora trouxe consigo a atitude da turma, referindo-se à possibilidade de ressignificar identidades e diferenças. A noção trabalhada liga-se a um encaixe nas redes de conhecimentos dos alunos e das alunas de outras formas com as quais um mesmo grupo lida e reconhece a diferença.

Problematizar identidades foi o objetivo da rede de *fazersaber* tecida na sala de aula. A desconstrução partiu do rompimento com a normalização de que ser *gay* é sempre ser efeminado. Ressignificar foi trazer para esta rede a possibilidade de haver outras constituições de identidade do *gay*, estabelecendo *fazeressaberes* que deslocam, ou não, a discussão em torno da identidade e que valorizem a coexistência de diferentes identidades.

Marques (2001) nos lembra que a descentralização de sentidos da identidade vai pautar-se no movimento de considerarmos as diferenças como valor primordial à humanidade do homem. A interação da turma com a diferença pautou-se pelo seu reconhecimento na sociedade.

Podemos dizer que a situação vivida pela turma, juntamente com a professora Vanessa, pode ir ao encontro de um discurso antirreducionista da ampla rede de sujeitos e significações, onde o desenvolvimento de alternativas e potências nas/das práticas escolares situa-se na luta pela igualdade sem mesmidade, mesmo que, de alguma forma, o padrão e a naturalização da diferença, como vimos na fala de um aluno dita pela professora, coexistam com a interação e as assimetrias das múltiplas identidades humanas.

Praticar cotidianamente *fazeressaberes* com os quais podemos perceber as diferenças e os desafios que trazem pode apontar caminhos potentes para a problematização do outro, que é diferente de mim e dos demais sujeitos do cotidiano escolar, em que novos contornos e noções vão se somar a outros *fazeressaberes* em nossas redes de conhecimentos e de sujeitos.

Encontramos, no discurso de Santos (2007), que a igualdade, a liberdade e a cidadania criam alternativas para o reconhecimento dos princípios emancipatórios da formulação de que todos somos iguais e diferentes ao mesmo tempo e que, inclusive, temos o direito de transitar por diferentes identidades e diferenças.

Se buscarmos sentir o cotidiano escolar como território de conflitos e incertezas, trazer a prática da professora Vanessa, e seus desdobramentos, fomenta uma reflexividade modificadora de uma leitura prévia e parcial do episódio ocorrido durante sua aula.

As redes de *fazeressaberes* tecidas no/do cotidiano escolar, sobretudo as desenvolvidas acerca do eixo temático identidade/diferença, foram essenciais para a compreensão da proposta de atuar na ecologia dos reconhecimentos, problematizando o fenômeno das diferenças no cotidiano escolar.

Quando, durante o segundo período avaliativo, a Escola Bom Pastor buscou concentrar as discussões sobre identidade/diferença, as práticas cotidianas tecidas pelos sujeitos praticantes tentaram trazer à tona novas articulações entre os princípios da identidade e da diferença, sobretudo do reconhecimento recíproco.

Foram várias atividades, jogos, trabalhos e produções em que o objetivo era o de fazer os alunos perceberem as suas próprias diferenças diante das de seus colegas. Os momentos de preparo e discussão foram ricos, e as produções demonstraram a percepção que cada um possuía de si inserido na rede de sujeitos que compomos cotidianamente.

“Tia ninguém fez um bruxa pretinha igual a mim?”: subjetividades rebeldes no cotidiano

As redes que tecemos e as relações que fazemos em nossos cotidianos vão estar, de alguma forma, relacionadas às significações dos *espaçostempos nos quais vivemos*. Marques (2001) define que essa grande teia de relações na qual estamos envolvidos, todavia, não pretende apropriar, massificar e dominar as identidades que construímos durante nossas vidas, mas, de certa forma, norteia os sentidos das tessituras que buscamos fazer.

Responsáveis por confeccionar o mural da escola que ilustraria a temática do período avaliativo, as professoras Delianni, do 3º ano, e Mirella e Roberta, do 4º ano, trabalharam com seus alunos a confecção de autorretratos para dar início à discussão sobre as identidades de cada aluno e aluna.

A intenção das professoras era problematizar com os alunos e as alunas os pontos que os/as igualavam e os que os diferenciavam. Em nosso entender, as atividades trabalhadas acarretaram a reflexão de que somos múltiplos, com histórias de vida diversificadas, *fazeressaberes* cotidianos,

maneiras de se *pensar-sentir-diferir* o mundo múltiplas, ou seja, para além de um modelo universal como proposto pela modernidade e sua monocultura da naturalização da diferença.

Todo o trabalho realizado pelas professoras, pelos alunos e pelas alunas do 3º e 4º anos resultou em um mural que invocou as demais crianças e sujeitos da escola a uma reflexão acerca de suas identidades e das diferenças que existiam em nosso *espaçotempo*, fossem elas físicas, de cor, cabelo diferente ou ainda pelas coisas que cada um gosta de fazer.



Alunos(as) do 3º e 4º após a montagem do mural.
(Fonte: Acervo Pessoal)

A maneira como o mural foi montado e, ainda, o uso das fotografias de cada aluno e aluna para compor a rede de sujeitos chamou a atenção das outras crianças, e muitas buscavam criar redes de comparações em afinidades; e outras, naquilo em que se diferenciavam.

Ainda mergulhado no/do/com o cotidiano da Escola Bom Pastor, junto à turma do 5º ano B, pude presenciar um episódio interessante que fará referência a uma discussão sobre identidade e formação de subjetividades rebeldes.

Desde que a biblioteca havia sido inaugurada na escola, no início do ano de 2011, a professora Marci, professora regente cedida para a biblioteca, busca os alunos e as alunas em pequenos grupos para desenvolverem suas atividades ligadas a um projeto de promoção da leitura.

Devido ao pequeno número de alunos e alunas do 5º ano B, a professora levou todos para a biblioteca e pediu que eles se dividissem em dois grupos. Levando em consideração o fato de a biblioteca ter sido recentemente criada à época e ainda estar sem um nome, a professora buscava trabalhar com todas as turmas da escola um grupo de quatro autores, a saber: Elias José, Cecília Meireles, Monteiro Lobato e Vinícius de Moraes, que fariam parte de uma votação na escola na qual o mais votado seria eleito como nome da biblioteca.

Naquele momento, Marci trabalhava o texto do autor Elias José intitulado “Caixa mágica de surpresa”. Em uma aula anterior, a turma havia lido o livro, e houve uma ênfase sobre a poesia “A bruxa”, cujo motivo não sabemos bem explicar; acreditamos que fosse devido ao fato de

essa personagem, tão mística, residir nas redes de conhecimentos das crianças.

Como discutíamos o eixo temático identidade/diferença, Marci, após consulta e planejamento junto à coordenação pedagógica, trabalhava com a turma uma atividade que envolveria um trabalho tendo como viés a questão da identidade.

A professora distribuiu certa quantidade de livros para a turma e, juntos, todos leram novamente a poesia. Após a leitura, Marci pediu que cada aluno e aluna registrassem em uma folha uma cópia da poesia para, dessa maneira, todos terem o texto em seus cadernos. Enquanto realizava as cópias, a professora jogava algumas questões para começar a indagar a turma sobre as características entendidas como comuns e passíveis de serem aplicadas a uma bruxa.

À medida que terminavam os registros, os alunos e as alunas começavam a discutir características típicas de uma bruxa, como, por exemplo: feia, vestida com roupas escuras e trapos, suja etc. Marci problematizava as colocações dos alunos e das alunas, apontando que todos precisavam estar atentos para o fato de que uma bruxa não precisaria necessariamente ser como é descrita nos filmes e livros.



Reinventando a Bruxa. (Fonte: Acervo Pessoal)

Cada grupo pôde se expressar e falar das características que suas bruxas poderiam ou não ter. De certa forma, quase toda a turma caracterizou inicialmente sua bruxa com o modelo padrão que já conhecemos, mas, quando a ideia foi problematizada pela professora, a turma precisou buscar outras referências para trabalhar a descrição da identidade da personagem desenhada.

Durante toda a atividade, Marci conversava com a turma sobre as diferentes maneiras de como podemos ser e existir no mundo. Depois de uma enxurrada de características de bruxas e de problematizações feitas sobre elas, a professora pediu à turma que desenhasse na mesma folha em que havia copiado a poesia uma bruxa que tivesse um pouco da identidade contrária ao padrão e que fosse mais próxima da discutida.

A turma fazia seus desenhos, enquanto alguns já ditavam a identidade que a sua bruxa teria; a preocupação da maioria era fazer uma

bruxa que não fosse feia, com verrugas e cara de má. Todos queriam fazer bruxas com aspectos de uma pessoa boa, bem cuidada e bonita. Ainda enquanto desenhavam, um dos alunos mencionou que o fato de uma bruxa ser má não teria que também ter uma aparência feia e suja. Para o aluno, mesmo uma bruxa sendo má, poderia ser bonita e ter uma aparência boa.

Nesse dia, a professora ressignificava com os alunos e as alunas a constituição identitária do sujeito. Ela lembrou os alunos da personagem *Bruxonilda*, que, apesar de ser uma bruxa, não era má como as de outras histórias.

Enquanto todos davam características comuns aos desenhos, uma das alunas levantou a mão e pediu para fazer uma pergunta: “Mas, professora, todo mundo desenhou um monte de bruxas! Bruxa feia, Bruxa bonita, com cabelo vermelho e loiro... Mas sabe, ninguém fez uma bruxa pretinha? Por que não fizemos uma bruxa pretinha? Eu vou fazer outro desenho, pois quero uma bruxa pretinha igual a mim!”.



Momento em que a aluna do 5º ano B faz o questionamento sobre os desenhos. (Fonte: Acervo Pessoal)

A fala da aluna desestruturou toda a aula e trouxe à tona mais uma vez o processo pelo qual acabamos por naturalizar a diferença no cotidiano escolar, mesmo quando achamos ou tentamos na verdade desatualizá-la.

Não havíamos pensado na possibilidade de aproveitar a discussão e promover com a turma uma rede de *fazeressesaberes* que pudesse afirmar a própria identidade de cada um, lembrando que a maioria dos alunos e alunas da escola são negros; e acaba sendo muito comum termos histórias e filmes com personagens brancos, loiros etc.

O fato de a aluna questionar a falta de um desenho de uma bruxa que tenha a mesma raça ou ainda a cor da pele ressaltou a questão para que todos conversassem sobre a temática, discutindo ainda sobre o preconceito e a discriminação que algumas pessoas sofrem cotidianamente.

O conhecimento praticado pela professora e a postura questionadora da aluna traduzem no/do cotidiano escolar uma das nossas maiores preocupações ligadas à formação crítica de nossos alunos e nossas alunas; afinal é comum termos o discurso de que preparamos as crianças para viverem o mundo de maneira crítica e que, nele, elas possam praticar em diferentes redes de *fazeressesaberes* o que seria uma formação cidadã.

Aqui vamos apontar que, diante de todas as redes de conversações e conhecimentos tecidas na Escola Bom Pastor, a formação de subjetividades mais ou menos rebeldes pode encontrar fios para se entrelaçar e recuperar a capacidade de espanto e indignação que orienta a inconformidade e a rebeldia diante de conhecimentos (im)postos cotidianamente.

Para Santos (2006b), a invenção de um novo senso comum emancipatório assenta na capacidade de criarmos e ressignificarmos conhecimentos que orientem para a solidariedade e possam também ser capazes e desejosos de (re)inventar as subjetividades individuais e coletivas que formamos em nossas redes de sujeitos, inclusive com o conhecimento sobre nós mesmos.

Estabelecer meios onde alunos e alunas, professores e professoras, enfim, todos os envolvidos no/do/com o cotidiano escolar pressupomos revistar os limites que a representação de cada sujeito possa romper com a epistemologia dos sujeitos ausentes (SANTOS, 2006b).

Se em nossa rede de sujeitos formamos constelações de *fazeressaberes* e conhecimentos, nelas podemos (re)inserir a promoção de noções que possam desestabilizar e questionar, ressignificando as experiências vividas pelos sujeitos em suas individualidade e coletividade, e que possam também ser resultado das múltiplas combinações que as constelações de conhecimentos formam no cotidiano escolar.

A atitude da aluna, ao questionar os desenhos de seus colegas, lembrando ainda que a sua posição partia de outro questionamento, exacerba essa formação de subjetividades rebeldes que temos discutido. Ainda ligada ao desejo de se afirmar enquanto mulher e negra, a aluna trouxe à tona a pluralidade de formação identitária que poderia ser possível naquela ocasião.

À noção da formação de identidades e subjetividades rebeldes e conformistas na escola como possibilidades de emancipação social, advindas do ambiente escolar, apresento a escola como construção social, isto é, compreendida, no seu fazer cotidiano, como *espaçotempo* onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura.

Essa relação escola e sociedade é uma contínua construção que incorpora conflitos e negociações em razão da realidade social na qual está inserida; e a questão da produção de subjetividades 'rebeldes' e 'inconformistas' no cotidiano escolar demonstra ainda o propósito de ressaltar a perspectiva de que determinadas atitudes dos alunos e das alunas em relação à escola podem servir para produzir e reproduzir subjetividades individuais e coletivas rebeldes.

Nos episódios narrados de nossas redes de conversações, poderíamos ainda nos encontrar com a situação da formação de subjetividades conformadas, caso Vanessa não se propusesse a ressignificar a sua prática, e o estigma da sexualidade seria mais uma vez perpetuado nas redes de conhecimentos da turma. A mesma turma que, semanas depois, com o discurso 'inocente', porém engajado, mesmo que a aluna não saiba, poderia ser silenciada por Marci e enquadrada nos desenhos das demais crianças, estabelecendo-se aí a promoção da naturalização da

diferença em detrimento da diferença que somos em nossas redes de sujeitos.

Oliveira (2006) traz a noção de que experiências práticas e cognitivas nos cotidianos escolares vão interferir decisivamente na formação das subjetividades, que são indissociáveis à democratização das práticas sociais e dos conhecimentos nesses *espaçotempos*, onde o desenvolvimento do potencial emancipatório encontra caminhos potentes no trabalho de (des)naturalização das diferenças e da formação subjetiva rebelde.

Aqui vamos levar em conta que as práticas tecidas no cotidiano da Escola Bom Pastor buscaram considerar a subjetividade e as diferenças. Diante do assombro e espanto das atitudes regulatórias que tivemos, defendemos a hipótese de que nossas práticas puderam favorecer a intervenção sobre a formação das redes de subjetividades individuais e coletivas diante da nossa proposta de ressignificar identidade/diferença.

Abrindo a rede para outras tessituras...

Antes de 'finalizar' esta trajetória, é preciso deixar claro termos assumido que, no mergulho no/do/com o cotidiano da Escola Bom Pastor, não nos furtamos de lutar para desinvisibilizar a multiplicidade, onde o conhecimento e o reconhecimento dos *espaçotempos* cotidianos não se resumiram ao que esteve diante de nossos olhos, bem como as possíveis interpretações pôde exigir.

Propomo-nos, podemos dizer também que ao menos tentamos, colocar-nos na contramão de um conhecimento que diminua as possibilidades de compreensão dos sujeitos e dos cotidianos escolares, aproximando-nos de um discurso que entenda a educação integral como possibilidade de trajetória epistemológica, uma condição de busca do *conhecimento prudente para uma vida decente* (SANTOS, 2006) e que, portanto, não vão se limitar as discussões aqui propostas.

Em nossas redes de conhecimentos e *fazer-saberes* cotidianas, buscamos entrelaçar nossas diferentes percepções com o intuito de fazer o que o autor entende como uma aplicação edificante da ciência, onde uma trajetória entre a regulação e a emancipação enalteça a necessidade de viver a conflitualidade desses sentidos e ainda entenda que não basta apenas mudar a lógica da tessitura em si, mas sim trabalhar, com a complementaridade, noções que sentimos cotidianamente.

NOTAS

i Todas as imagens fotográficas que aparecem neste artigo tiveram seu uso de imagem devidamente autorizado pelos professores e responsáveis dos alunos da escola.

Referências

- ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes e saberes*. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano1: Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERRARI, Anderson. E quando as homossexualidades invadem a escola? In: MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. *(Re)significando o outro*. Juiz de Fora: UFJF, 2008, 25-52.
- FERRARI, Anderson. *Mãe! E a Tia Lu? É menino ou menina? Corpo, imagem e educação*. Gênero. Niterói, vol. 4, n. 1, p. 115-132, 2004.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- JOSE, Elias. *Caixa mágica de surpresas*. 14. ed. São Paulo: Paulus, 2008.
- MARQUES, Carlos Alberto. *A imagem da alteridade na mídia*. Rio de Janeiro, 2001. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Escola de Comunicação, CFCH, UFRJ, 2001.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007b.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MORAES, Salette Campos de. (Orgs.). *Contra o desperdício da experiência: a pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura

de Souza; MENESES, Maria Paulo. (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. (Orgs). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 73-102.

Sobre o autor:

Rafael Marques Gonçalves é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação (2012) e Pedagogo (2007) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. É professor e Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, cedido para atuar na Supervisão de Formação Continuada (SFC) do Departamento de Políticas de Formação (DPF) da Secretaria de Educação.

Enviado em: 28-04-2013

Aceito para publicação em: 10-12-2013
