

## Relações de gênero: notas de uma experiência-intervenção na escola

*Simone Vieira de Souza*<sup>1</sup>

*Ematuir Teles de Sousa*<sup>2</sup>

Universidade Federal de Santa Catarina

**Resumo:** Objetivamos, com esse relato, compartilhar a experiência de uma oficina-intervenção realizada em 2017, em uma escola de educação básica de ensino público, no diálogo com os operadores conceituais das diferenças de gênero e sexualidades, numa perspectiva interseccional. Tomando como território o chão da escola, inspiro-nos na cartografia e nos conceitos de processualidade, devir e afecção, cunhados por autores como Deleuze e Guattari. Com base na perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, distanciamos-nos de práticas que individualizam a queixa escolar na criança, estudante, de modo a considerar as relações construídas no processo de escolarização. A partir da demanda de uma professora do quarto ano, acerca de uma criança, estudante que borrava as fronteiras de gênero socialmente predominantes, foi construída a oficina-intervenção, pensando, sobretudo, no envolvimento institucional em relação às questões de gênero postas na escola. Diante da experiência relatada, arriscamos, ao final, delinear quatro pistas que repensam práticas pedagógicas na direção de novas formas de relações de gênero, (re)inventando a própria noção de infâncias.

**Palavras-chave:** infância; sexualidades; gênero; queixa escolar.

VIEIRA DE SOUZA, Simone; SOUSA, Ematuir Teles de. **Relações de gênero: notas de uma experiência-intervenção na escola.** *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 8 (18): 11-24, setembro a dezembro de 2021. ISSN: 2358-5587

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da UFSC. Membro do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Violências (NUVIC) da Universidade Federal de Santa Catarina.

<sup>2</sup> Doutorando e Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Docente do curso de Psicologia da ACE (Faculdade Guilherme Guimbala). Docente do Curso de Psicologia da Faculdade Bom Jesus (IELUSC).

## Gender relations: notes of an experience-intervention in school

**Abstract:** With this report, we aim to share the experience of an intervention workshop held in a public elementary school, in dialogue with conceptual operators of gender and sexual differences, in an intersectional perspective. Taking the school floor as our territory, we were inspired by cartography and the concepts of processuality, becoming and affection, coined by authors such as Deleuze and Guattari. Based on the perspective of Critical School and Educational Psychology and Historical-Cultural Psychology, we distance ourselves from practices that individualize the school complaint in the child, student, in order to consider the relationships built in the schooling process. Based on the demand of a fourth-year teacher, about a child, a student who blurred the socially predominant gender boundaries, the intervention workshop was built, thinking, above all, of institutional involvement in relation to gender issues raised at school. In view of the reported experience, we risk, at the end, outlining four clues that rethink pedagogical practices towards new forms of gender relations, (re)inventing the very notion of childhood.

**Keywords:** childhood; sexualities; gender; school complaint.

## Relaciones de género: notas de una experiencia de intervención en la escuela

**Resumen:** El presente relato objetiva compartir la experiencia de un Taller de Intervención realizado en una escuela pública de Educación Básica, teniendo como referencia teórica-conceptual las diferencias de género y las sexualidades a partir de una perspectiva de la interseccionalidad. Tomando como territorio el “suelo” de la escuela, trabajamos la cartografía y los conceptos de afecto, proceso y devenir utilizado por los autores Deleuze y Guattari. Con base en la perspectiva de la Psicología Escolar y Educativa Crítica y de la Psicológica Histórica-Cultural, nos distanciamos de las prácticas que individualizan la queja escolar de los niños y niñas, estudiantes, con el intuito de considerar que las relaciones sociales son construidas en el proceso de la escolarización. A partir de la demanda de una Profesora de la cuarta serie, sobre una estudiante que borraba las fronteras socialmente predominantes de género fue construido el taller de intervención, en especial, pensando en el involucramiento institucional en relación con las cuestiones de género que se coloca en las escuelas. Frente a la experiencia relatada, nos arriesgamos a delinear cuatro pistas para repensar la práctica pedagógica orientadas a nuevas formas de relaciones de género, (re) inventando la propia noción de infancia.

**Palabras clave:** infancia; sexualidad; género; queja escolar.

## Para início de conversa

*“Amar a pessoa mesmo que ela seja uma criança do lado de fora e, por dentro, tenha uma parte homem e uma parte mulher”.*

**E**sta escritura constitui um fragmento de uma experiência-intervenção *com e no* espaço escolar, mais especificamente, com os estudantes e a professora do quarto ano do ensino fundamental, vivenciada em 2017, em uma escola pública de educação básica, localizada na cidade de Florianópolis, em Santa Catarina. Objetivamos, assim, compartilhar uma reflexão teórica, elaborada por meio de um dispositivo pedagógico (oficina), no diálogo com os operadores conceituais das diferenças de gênero e sexualidades, numa perspectiva interseccional.

Para isso, desdobramos este texto em três fragmentos. No primeiro, contextualizamos a demanda que nos chegou e os motivos que foram mobilizados, tomando como centralidade o desenho e a experiência de uma oficina intitulada *É normal ser diferente*. No segundo, buscamos dialogar com os registros escritos, teóricos, afetivos, pausas e interrupções, produto das afetações experienciadas, bem como os conceitos que ancoraram o olhar e o fazer; e, por último, apresentamos as tessituras inconclusas de um fim marcado pela transitoriedade e, quiçá, anuncie sobre a necessidade de outros começos.

## Sobre a demanda

O tempo, era uma manhã de inverno. O território, a escola pública de educação básica, onde atuávamos com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>. O fato: aflita, visivelmente mobilizada por algo, a professora do quarto ano adentra a sala e, num pedido-súplica, diz: *“você precisam me ajudar, eu não sei mais o que fazer com o José, ele se recusa insistentemente a ocupar o seu lugar na fila dos meninos, a turma cai na gargalhada, faz piadas, e, quanto mais eu chamo a atenção, mais ele desmunheca (sic). Eu sei que estou errada, que não deveria me referir assim ao comportamento dele, mas não sei mais o que fazer...”* Antes de seguirmos, uma paragem se faz necessária para olhar mais de perto o menino, aqui, chamado pelo nome fictício de José. Quem é o José?

José é uma criança. É pobre, negro, tem distorção idade-série, sobrepeso. Já teve um laudo médico e, segundo a mãe, tomava remédio controlado. José é natural da Bahia, mora na periferia, no entorno da escola, e se expressa por meio de comportamentos tipificados como comportamentos de menina. Eis o motivo do pedido-súplica. De todas as etiquetas que se inscrevem na subjetividade do estudante, uma ganhou valoração insuportavelmente agigantada, qual seja, ser um menino e se comportar como uma menina. Como se atreve transgredir desse jeito? Beirava quase um deboche. José sambava, ria alto e, do seu jeito e com o

<sup>3</sup> Programa subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pautado em princípios teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos, e em princípios pedagógicos baseados nos estudos realizados por Nóvoa (2009). O PIBID Pedagogia permaneceu na referida escola de 2013 até 2019.

repertório que tinha disponível, ao que parece, construía linhas de fuga e resistia, de forma valente, a estereotipia produtora do seu desamparo na escola.

José é parte-todo de um grupo de vidas matáveis, sacrificáveis, dos sem classe ou os da última classe, dos periféricos, dos que estão e são da margem. José é o inominável. Para Skliar, os inomináveis “são os que não são nem isto nem aquilo. Aquilo que não se presta ao jogo da oposição nem de sua lógica. Aquilo que deixa a ordem sem efeito, que a desordena” (2003: 55).

Todos esses marcadores e geografias corporais e afetivas situam José em um contexto complexo que captura o corpo e suas expressões, a partir de normas cis-gêneras<sup>4</sup> e heterossexuais, e o coloca diante de interpelações violentas, justamente por confrontar as fronteiras de gênero e sexualidades que nos são impostas culturalmente. José faz parte das vidas cujo percurso o torna alvo preferencial de pedagogias corretivas e de ações de recuperação ou de punição. Quer dizer, práticas pedagógicas contínuas, na direção de inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade, consideradas legítimas e naturais. Daí o desafio de problematizar este percurso pedagógico, de modo que se desestabilizem essas fronteiras, analisando-as como parte de um jogo político em disputa sobre o corpo (LOURO, 2015).

José é parte-todo de um grupo de vidas que estão em risco. Pertence a um coletivo de risco, a uma configuração familiar de risco, logo, é uma criança que está sob ameaça. Ao trazer o pertencimento de José e os adjetivos que o substantivam para o cenário atual, um tempo de pandemia (COVID-19), e, por consequência, de crise sanitária sem precedentes no Brasil, neste ano de 2020, queremos mostrar que José e sua comunidade fazem parte das vidas que, segundo Mbembe (2020), têm o direito universal à respiração negado. José explicita em tons dramáticos, as marcas da desigualdade e convoca para que seja escutado na diferença que lhe é própria. Do pedido que chega, dos Josés e das Marias, inclusive os objetivados por meio do silêncio, o ato de escutar passa a ser uma escolha política e diz sobre quais vidas e violações nos indignamos. “Se tivéssemos tempo para nos dar tempo, se em vez de julgar, apreciássemos, escutássemos, fizéssemos coisas comuns, não haveria nenhuma necessidade de nomear os outros de diferentes” (SKLIAR, 2014: 132).

Dito isso e por tudo isso, o cenário que vivemos hoje confirma, de forma premente, a necessidade: precisamos falar criticamente sobre gênero na escola!

É incontestável que as práticas discriminatórias, presentes na trajetória escolar, consequência, entre outras coisas, da ausência de espaço-acolhimento às diversas formas de expressão de gênero e sexualidades, produzem experiências de humilhação e sofrimento ético-político aos estudantes. A humilhação social deve ser compreendida como uma experiência de rebaixamento do outro, que é capaz de reatualizar o rebaixamento já vivido por seus ancestrais. Assim, é uma dor antiga, como afirma José Gonçalves Filho, e produz sofrimento ético-político, porque inscreve no sujeito as marcas da exclusão de um grupo que sobrepuja outro (GONÇALVES FILHO, 2007; SAWAIA, 2001). Além disso, algumas brincadeiras, gestos, demonstrações de afetos são, equivocadamente, associadas ao gênero a partir da localização das diferenças sexuais, desencadeando um processo em que características físicas ganham uma tonalidade de destino essencialista (que diz de gênero e de orientação sexual). Um processo no qual “o ato de nomear o corpo

4 “Conceito ‘guarda-chuva’ que abrange as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012: 14). Ver JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, 2012.

acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário” (LOURO, 2015: 15).

A partir de experiências e (des)encontros, como o vivido com o José, há a necessidade do estranhamento ético, e de suspender os rótulos precipitados que nominam a diferença. “Supor a diferença em uns, mas não em outros, é o resultado de um longo exercício de violência. [...] Engana, enclausura, reduz, enjaula, ofende, injuria e diminui a linguagem, mas faz isso tudo também e, sobretudo, com as relações, com a própria vida” (SKLIAR, 2014: 130).

A partir da perspectiva da Psicologia Escolar e Educacional Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, vai-se distanciando dessa ideia que individualiza a queixa escolar na criança, estudante, e parte-se do pressuposto da necessidade de considerar as relações que são construídas no processo de escolarização. E isso envolve refletir na participação dos vários sujeitos envolvidos nesse processo, bem como sobre as práticas e as contradições presentes que marcam o terreno da escola e constroem a noção do fracasso escolar (PATTO, 1990; SOUZA, 2007b; SOUZA, 2009; SOUZA, 2013). Tudo se complexifica ainda mais, quando também se considera a ausência de discussões críticas de gênero e sexualidades no contexto educacional, contribuindo para a reprodução de modelos hegemônicos e a perpetuação da exigência de que as crianças, estudantes, correspondam, unicamente, a esses modelos, o que pode se traduzir em um processo de “expulsão escolar”, tal como indica Bento (2011) sobre a necessidade de diferenciar “evasão” de “expulsão”, de modo a apontar as causas que levam crianças a não frequentarem o espaço escolar e a enfrentar os dilemas que fazem parte deste contexto, incluindo aí a LGBTfobia.

A aposta é de que assim, talvez, seja possível romper com as práticas pedagógicas normalizadoras, tidas, costumeiramente, como isoladas de intervenções políticas e sociais. Entretanto, concordando com Butler (2006a), para haver mudanças sociais significativas, são necessárias ações em nível institucional. E isso significa repensar as estratégias pedagógicas e curriculares, que consideram as identidades e as diferenças, questionando os mecanismos que fixam os sujeitos em identidades culturalmente produzidas (SILVA, 2000). Isto é, possibilitar um processo pedagógico que se proponha a desestabilizar esses mecanismos, considerando as relações de poder que estão aí, imbricadas no processo de marcar o corpo do outro como o diferente, a partir de referenciais excludentes que tomam a cisgeneridade e a heterossexualidade como norma.

Neste debate, a cena da professora com seu pedido-súplica, que anunciava a aflição em não conseguir estabelecer práticas pedagógicas que pudessem ir além desses escopos normativos, também evocava uma preocupação legítima sobre como produzir uma mediação pedagógica num contexto em que debater gênero e sexualidades, no chão da escola, estava sendo vetado e coibido por projetos de leis. Desse modo, muito possivelmente, estávamos diante da busca por um “educar como jeito de escapar: da apatia, da tirania, da voz paralisante. O educar como forma de voltar ao lugar onde nunca estivemos antes” (SKLIAR, 2014: 159).

Miskolci (2018) mostra que essas ações, que tensionam práticas progressistas no âmbito da Educação, estão embasadas na produção estratégica de um espectro, um fantasma, nomeado por setores conservadores como “ideologia de gênero”, o que, em 2014, culminou com a retirada das discussões que envolvem gênero e diversidade dos planos de educação, na esfera nacional e em alguns estados e municípios. Esse fantasma, que assombra a efetivação de políticas progressistas, tem sido utilizado por diferentes grupos de interesses no cenário político atual. É importante destacar que “ideologia de gênero” é uma expressão cunhada

por grupos de interesses contrários às pautas que envolvem os direitos sexuais e reprodutivos das mulheres, bem como os direitos da população LGBT. Reis (2016) marca que esta pauta foi incorporada pelo movimento intitulado Escola Sem Partido que ganhou força, no Brasil, sustentado pelo discurso de acabar com “doutrinações ideológicas” na Educação.

No Brasil, a disseminação desse movimento teve início em 2013, quando a união entre pessoas de mesmo sexo/gênero passou a ser reconhecida, por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF). À época, o deputado Jair Bolsonaro iniciou um levante contra o material produzido pelo Ministério da Educação (MEC), e que seria distribuído na escola a fim de enfrentar a discriminação e violência vivenciadas pela população LGBT, intitulando-o, de forma depreciativa, de “kit gay”. Importante lembrar que esse evento contou com o apoio de uma parte significativa da chamada bancada evangélica e por alguns católicos, que esparramaram a imagem de que esse material ameaçava as crianças e a “família tradicional brasileira”. É necessário considerar, ainda, que pautas contrárias aos direitos de mulheres e LGBTs foram incorporadas por grupos de agenda neoliberal e outros que vivenciavam o medo disseminado pelo “fantasma de gênero”, ou seja, como ainda hoje, são diferentes grupos, unidos em torno do enunciado da “ideologia de gênero”, com diferentes interesses, econômicos, políticos e sociais, mas que se sustentam por uma narrativa em comum – a de que a população LGBT e Feministas são ameaças à sociedade –, disseminando medo e ódio para com esta população (MISKOLCI, 2018).

Por isso, é imperioso pensar dispositivos que aumentem a possibilidade de desalojar as pretensas certezas, interrogar os equívocos, sobretudo, os que borram e ferem o estudante no seu devir criança e na sua experiência de escolarização. Há uma aposta na capacidade de se construir práticas desmedicalizantes da vida e, aqui, se está refletindo sobre um tempo de vida que se vive na escola, com todas as contradições ali colocadas. Há, também, um pressuposto de que a criança é um sujeito de direitos e nós, professoras(es), somos garantidoras(es) ou violadoras(es) desses direitos, a depender de nossas relações com as crianças, estudantes, os pais, responsáveis, nossos pares, professores, gestores, ou de qual projeto de educação estamos a serviço.

Pensar em uma escola garantidora de direitos é criar espaços de emancipação de vidas e, a despeito de tudo e de todos, ser capaz de olhar, escutar e de permanecer atento ao olhar da criança, estudante, que também nos olha e nos convoca: “deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar a minha voz!” (SKLIAR, 2014: 192).

Na seção seguinte, compartilhamos os registros, produto das afetações que serviram de bússola no diálogo com as categorias conceituais que ancoram o ofício e produziram a abertura de algumas pistas. Na continuidade desta escritura, transcrevemos fragmentos-vida, parte de uma memória cara ante a experiência vivida; parte-todo do registro que suspende e informa as marcas que permanecem e agiganta o compromisso ético-político, encarnado e conectado com a afirmação da vida.

## Da oficina e dos modos de olhar e de dizer

Tomando como território o chão da escola e a multiplicidade dos encontros e desencontros que permeiam as relações neste espaço, neste relato de experiência, buscamos traçar as linhas afetivas que foram possíveis rastrear no que os olhos

captaram, bem como e inclusive, nas histórias não ditas, mas que se faziam presentes nas cenas que descreveremos. Afinal, é na tentativa de registrar a imagem-vivida que se torna possível essa composição, a tessitura que aqui se encontra.

Assim, iniciamos nosso trajeto inspirando-nos na cartografia e nos conceitos de processualidade, devir, afecção (DELEUZE e GUATTARI, 1995, 1997), tomando-os como caminhos para contatar os afetos, cientes de que esse movimento nos conduz por caminhos incertos, possibilitando-nos, contudo, algumas pistas e problematizações que fazem parte de um campo inesgotável, com possíveis novos manejos, fluxos e configurações, como nos indicam Barros e Kastrup (2009).

A oficina, como já descrito, delineou-se a partir do pedido-súplica da professora do quarto ano, de uma escola de educação básica. O conteúdo do pedido e a forma como foi se dizendo indicavam uma expectativa de trabalho, localizado no José, sujeito que produziu o “mal-estar” no quarto ano. Observa-se que isso é recorrente nas queixas escolares que geram encaminhamentos, ou seja, estar circunscrita em um corpo, quando muito na configuração familiar, o corpo mais próximo da criança, estudante, que interpela a dinâmica de uma sala de aula ou escola (SOUZA, 2007a). Por outro lado, também se encontrou uma professora aberta e disponível a pensar junto a demanda do pedido e a criação de um caminho para cuidar e intervir no que fosse necessário. Nesse sentido, compreende-se a oficina como um processo de criação, de elaboração, que abre possibilidades para experimentação. E a experiência é algo que convida para ficar no agora, no contato consigo e com o outro.

Prosseguindo em nosso relato, a partir daquele espaço e tempo, escolhemos fragmentos para nos determos um pouco mais no detalhamento, em busca de garantir inteligibilidades sobre o tema. Nesse caminhar, ocorreram seis encontros: três com a professora, dentro das possibilidades<sup>5</sup> que tínhamos, no período em que a turma estava nas aulas de Artes e Educação Física; um encontro com a mãe do estudante; um com as crianças, estudantes, do quarto ano; e um com o José.

Nossa proposta consistia em ficarmos atentas(os) à forma como sentiríamos aquele percurso na escola e ao lugar que éramos, por vezes, convocadas(os) a ocupar, já que poderiam desencadear alguma resposta precipitada e reducionista ao desconforto de conviver com uma criança que desafiava as fronteiras de gênero, impostas socialmente. Foi na recusa de ocupar este lugar que se tornou possível a participação de pessoas importantes envolvidas(os) no processo de escolarização de José. O estranhamento afetivo, oriundo do encontro com o outro, criança, foi situado como parte de uma composição discursiva, construída histórica e culturalmente, produto da relação intersubjetiva e dos insistentes contornos e limites preestabelecidos no campo de gênero e sexualidades.

Aos poucos, se problematizou e fomos compreendendo a importância de um fazer pedagógico que não capturasse as experiências de gênero vividas por José como um problema passível de ser solucionado em intervenções localizadas na criança. Então, junto com a professora e a escola, conversamos sobre a necessidade de deslocar o olhar para mais além de José e sobre como a instituição estava implicada ou não nas questões de gênero, produzidas no percurso de escolarização de seus estudantes. E ainda, em como poderíamos contribuir, institucionalmente, para não fazer da escola um local de desamparo.

<sup>5</sup> O que significa considerar as condições de trabalho precarizadas das professoras com vínculo em Admissão de Professoras em Caráter Temporário (ACT), como, por exemplo, não ter previsto no plano de contrato da professora, horas específicas para o estudo e planejamento de atividades de ensino. Essas ações são realizadas no período das aulas de Educação Física e Artes, ou nos finais de semana, momento que, em tese, gozaria do seu descanso.

Desse conjunto de conversações, reiteramos que a temática de gênero e sexualidades, ora individualizada em alguns estudantes, dizia respeito a todos os profissionais da educação que compunham aquele corpo institucional. Assim, coube demarcar o desdobramento desta ação, em um pedido de participação na Parada Pedagógica<sup>6</sup>, que ocorreu em julho de 2017. Desse modo, em conjunto com a professora e a direção escolar, esta e outras discussões, fincadas em uma perspectiva crítica, foram construídas coletivamente<sup>7</sup>. Em síntese, compreendendo, o espaço mais miúdo, onde se dá a micropolítica, rotas de fuga aconteceram dentro deste cenário em disputa, em torno do enunciado *Gênero*, que estava posto nacionalmente e vinha impedindo que estas discussões ocorressem na escola.

Garantida a implicação dessa discussão nos ritos da escola, também conversamos com alguém responsável por José, para que pudéssemos, neste encontro, falar sobre as questões que envolviam o estudante e que culminaram em ações e reflexões importantes ao contexto escolar. Desse modo, foi agendado um encontro com a mãe de José, garantindo um local onde pudéssemos ficar à vontade, dispondo de um tempo em que o compartilhamento das falas, as interrupções, os silêncios pudessem ser expressos e acolhidos por todos nós. É preciso destacar que, antes desse encontro, um comentário, em tom de receio, feito pela professora do quarto ano nos acompanhou: José sempre levava para sala de aula uma bíblia. Esse fato produziu, no nosso imaginário, possíveis interpelações morais que pudessem culminar em mais um local de desamparo para José: a sua própria casa. Essa possibilidade reforçava a necessidade do exercício de uma ética do cuidado por todas(os) que estavam implicados naquela cena.

Neste fio, o da ética do cuidado, que nos conduzia no encontro com a mãe de José e atentas(os) ao que surgia, foram se desenhando, de forma conjunta e responsável, outras pistas para a oficina. Entre importantes registros e a dificuldade de eleger o mais importante, ganhou centralidade a relação afetiva que a mãe estabelecia com a criança, de modo que a expressão de gênero não era algo central de sua relação com o filho. Um misto de alívio, alegria e conforto foi experimentado junto à mãe de José que, enquanto narrava cenas do cotidiano com o filho, trazia elementos contundentes de uma mãe que acolhe e abriga o seu “guri”. E foi assim que se tornou possível ampliar com a professora de José sua perspectiva e suas fantasias sobre a criança e sua história. Ou seja, a parte do desconforto dela, que antes se localizava no estudante, depois na preocupação com a família, também envolvia questões importantes para si, que foram contatadas e ressignificadas, pois recompunham outras memórias e experiências de sua própria relação com as questões de gênero.

Nesse aspecto, ressalta-se a importância de perceber que as possibilidades de narrar a si mesmo, se abrem pelo chamado exterior constitutivo (BUTLER, 2000), a partir de como somos interpelados pelas normas sociais que governam o corpo, por meio de parâmetros que oferecem as lentes pelas quais iremos tornar (i)legíveis algumas experiências de gênero. Esse fenômeno incide na materialidade dos nossos corpos, de maneira que nos constituímos na relação com as diferenças, gerando efeitos ontológicos (SOUZA, 2017), constituindo, em outras palavras, efeitos paradoxais, na medida em que somos interpelados por uma matriz de inteligibilidade de gênero que circunscreve, em igual tempo e pelo mesmo teor

<sup>6</sup> A Parada Pedagógica é um momento previsto de paralisação das atividades, em que a gestão escolar e seu corpo docente se debruçam sobre temáticas encaminhadas e definidas, previamente, pela Secretaria de Educação do Estado (independente da realidade de cada escola), discutem e repensam as políticas pedagógicas.

<sup>7</sup> O grupo indicou, como temas: Medicalização da Educação, Patologização das Diferenças e Escola e Violência.



normativo, as vidas que importam e não importam, produzindo efeitos de normalização (BUTLER, 2000; BUTLER 2006b; LOURO, 2015).

Com os encontros, produto e produtor de processos afetivos em que nos enredamos, foram se delineando o tom da oficina-intervenção realizada em setembro de 2017, intitulada *É normal ser diferente!*<sup>8</sup> A atividade ocorreu no período de aula, totalizando quatro horas de atividade coletiva, e só aconteceu depois de consulta e anuência de todas e todos (crianças, mãe de José, professora, escola) – indicando um princípio ético e metodológico no trabalho com as crianças na escola. Afinal, *participar, brincar, ensinar e aprender* são verbos encarnados no ofício de professora e psicólogo, tomados na defesa máxima como direitos da criança, e que devem ser exercidos na escola.

Que outros modos de olhar e de dizer quando se está diante de uma voz silenciada, que grita por meio de um corpo? Nesse chão de escola em que berra a história de José, há uma convocação. E na ambivalente descrição do pedido-queixa da professora, encontram-se indicadores de um olhar que enxergava José como um problema, mas, ainda que de forma sutil, esse mesmo olhar se interrogava em relação ao encaminhamento que deveria ser dado, reconhecia a limitação de uma formação que se fazia esgotada, estava marcado por uma honestidade pedagógica e humana. Por isso, o pedido-súplica a convocava para estar junto naquele local e cena. Parecia querer que os olhos se esgueirassem da superfície e ampliassem sua perspectiva para melhor ver.

Avtar Brah (2006), Piscitelli (2008), Nogueira (2013) e Werneck (2014) são autoras que possibilitam compreender as categorias de *gênero* e *sexualidade*, de maneira interseccionada com *raça, etnia, classe social, orientação sexual, geração, nacionalidade, religião*, dentre outros marcadores, como possibilitadoras do reconhecimento de si e do outro, entrelaçadas por relações de poder que (re)ditam os lugares possíveis de (re)existência no tecido social. Segundo elas, a interseccionalidade tem sido uma aposta ética e política utilizada por diferentes grupos sociais para demarcar como as diversas posicionalidades de sujeitos os inserem em uma seara histórica e cultural que se opera por diferentes formas de subordinação e produção de desigualdades. Desse modo, torna-se fundamental considerar a interseccionalidade, justamente porque as formas de (des)identificação, a partir de categorias de diferenças, culturalmente estabelecidas, fazem parte de campos enunciativos em disputas que, em consequência, produzem o terreno pelas quais políticas de direitos se efetivam (ou não) para determinados sujeitos.

Nogueira (2013: 232) define que “uma abordagem interseccional permite fugir à generalização abusiva do determinismo biológico, do essencialismo”, justamente por não tratar os membros de um grupo como se fossem todos iguais e compartilhassem das mesmas experiências. Assim, esta categoria analítica nos possibilita, entre outras coisas, compreender os jogos de força existentes no tecido social, que contribuem para a manutenção de práticas excludentes, a partir da localização desses marcadores de diferença, bem como permite construir estratégias outras, na direção da garantia de direitos para todas as pessoas. Daí a importância de nos mantermos atentos aos jogos políticos, presentes no processo de produção da diferença, suas disputas, negociações e os conflitos que constituem as posições que os sujeitos ocupam, tal como nos orienta Louro (2015), pro-

<sup>8</sup> A oficina-intervenção contou com a participação de duas bolsistas do PIBID de Pedagogia, a professora regente da turma, a professora da universidade e coordenadora do PIBID e um psicólogo pesquisador das relações de gênero e sexualidades e ativista da causa LGBT.

duzindo efeitos políticos e subjetividades, num movimento que considera as especificidades e desespecificidades, como uma unidade de um fenômeno múltiplo (WERNECK, 2014).

Com base no reconhecimento dos múltiplos marcadores de diferenças que capturavam o corpo-criança de José e dos possíveis sofrimentos ético-políticos que daí poderiam decorrer, e atentas(os) às capturas e afetações, pela voz silenciada nos rótulos que se anunciava no seu devir-criança na escola, fomos nos alinhando com a produção de uma prática-intervenção que, minimamente, possibilitasse rotas de fuga e ampliasse as possibilidades de poder ser, sem que fosse reproduzida a ideia distorcida que se prenunciava de ser José uma criança-problema. Assim, a oficina-intervenção foi planejada considerando a importância dessa problematização, de modo que José, sua turma do quarto ano, a professora e nós pudessemos nos haver com os dilemas postos no chão da escola, na direção de ampliar as possibilidades do devir-ser.

Isso posto, seguimos com a composição, produto da oficina *É normal ser diferente*. São excertos de registros afetivos, teóricos, de interrupções, tensões, proposições, do que se fez interrogar. Parte-se, portanto, da compreensão de que a experiência cartográfica é sempre o registro afetivo do vivido e do criado no fluxo da experiência, com ênfase no *que* e no *como* essa composição foi se constituindo. Esse processo ocorre a partir do que o corpo da(o) pesquisadora(or) dá conta de ver, sentir, viver, sendo esta uma tarefa singular e feita de afetos. “Eis, então, o sentido da cartografia: acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2009: 10). Cartografar é um gesto corajoso de afirmar (im)possibilidades.

Assim, naquele espaço de encontro, ocorreu uma conversa inicial para cuidar do vínculo, recordar dos motivos e da proposta de trabalho; construir um combinado coletivo; garantir espaço para perguntas que surgissem e outros detalhes, enfim. Como dispositivo, foram utilizadas imagens de diferentes revistas, além de palavras culturalmente localizadas dentro do universo masculino e feminino. As imagens e as palavras foram selecionadas pelas crianças, estudantes, e coladas sobre o desenho de um corpo humano, também feito por elas. A turma foi dividida em dois grupos mistos e cada grupo desenhou um perfil. Posteriormente, então, foi se dando a socialização, compartilhando-se com o grupo as imagens, as palavras, os sentidos e significados atrelados à temática.

Os compartilhamentos realizados pelas crianças iam constituindo um espaço em que suas vozes e expressões gritavam e denunciavam os marcadores sociais de diferenças daquele grupo. E, nisso, evidenciavam-se outras questões daquela escola pública. Crianças, majoritariamente da periferia de Florianópolis, migrantes de outros estados, pobres e negras, corpos infantis marcados por opressões de classe social e por contextos de vulnerabilização e violências. A cada palavra e imagem compartilhada, buscou-se garantir um momento de paragem para olhar e conversar sobre o que pensavam a respeito, problematizando os ditos, desalojando os olhares, as piadas e as verdades. Ia-se formando, assim, um campo de afetações que possibilitaram o encontro de dizeres que apontavam as semelhanças e as diferenças que lhes eram próprias e o reconhecimento de si, naquilo que o outro trazia inicialmente como seu.

Sem diminuir as falas que subscreveram o encontro, ressaltamos a voz indignada de uma menina, que afirmava, em diferentes momentos da oficina, que o preconceito e as situações de humilhações vivenciadas pelas pessoas não deveriam ser aceitas. Essa mesma criança trouxe, para o centro de discussões do grupo, o exemplo de um personagem transmasculino, de uma novela que estava

sendo transmitida em canal aberto por uma rede televisiva: “*Meu pai não deixa eu assistir, porque ele é contra, mas eu não acho errado ser trans, porque é como a pessoa se percebe e a gente tem que respeitar*”. Enquanto isso, outra criança afirmava: “*tem que respeitar os nordestinos, porque uma vez eu vi, no YouTube, alguém falando mal dos nordestinos chamando eles de burros, mas isso é errado*”. Esses fragmentos de falas são expressões que anunciavam um convite ao deslocamento, fundamental para se manter acordado e atento aos enredos que, comumente, vão naturalizando a diferença. Como atividade síntese, foi construído um *Termo de Acordo*, com posterior socialização.

A escritura do termo foi feita por muitas mãos. Mãos desejosas de objetivarem pedidos, desde os menores até os maiores, de quem precisa ganhar o mundo. O acordo foi constituído por três partes: (a) o que não devemos fazer; (b) o que devemos fazer; e (c) quando alguém descumprir o acordo. E foi aí, na socialização, que José, com sua voz mansa, gritou nos ouvidos de quem pôde escutá-lo naquela manhã: “*Precisamos amar a pessoa mesmo que ela seja uma criança do lado de fora, e, por dentro, tenha uma parte homem e uma parte mulher*”. Naquele instante, um silêncio sepulcral se fez presente. Os adultos que mediavam o processo interromperam-se e, como se buscassem a confirmação e o amparo no outro colega, diziam sem mesmo dizer: - *Você escutou o que eu escutei?* Com olhos marejados e voz embargada, foi necessário um tempo mais lento para seguir... E desde lá, e desde então, seguimos reatualizando os motivos que buscamos explicitar nesta escritura, isto é, o que é importante e o que é urgente na escola. Enfim, fomos e somos testemunhas oculares, assim como Janusz Korczak (1997: 8), de “como há massacre constante sobre ela, sobretudo sobre as chamadas ‘difíceis’. [...] De como custa para cicatrizar feridas infantis”.

## Sínteses inconclusas ou dos novos começos

Estudos relacionados ao processo de escolarização de pessoas LGBTs, sobretudo de pessoas travestis e transexuais, demonstram como a escola ainda opera por lógicas que capturam essas experiências a partir de ideais regulatórios de gênero, contribuindo para processos de desamparo, violências e sofrimentos intensos no espaço escolar, bem como reverberando num suposto fracasso escolar tido como individual (SILVA, 2018; SALEIRO, 2017; LIMA e XAVIER FILHA, 2017; KENNEDY, 2010; JESUS, 2013; BENTO, 2011). Esses mesmos estudos apontam para a necessidade de produção de conhecimentos que não capturem as experiências de crianças que vivenciam formas de expressão de gênero, que confrontam os modelos socialmente predominantes, pelo viés da psicopatologia/psiquiatria. Costumeiramente, é por meio dessas lógicas que várias pesquisas sustentam e produzem a ideia de um corpo tido como errado e doente, justificando intervenções de ordem moral e medicalizante. Desse modo, importa-nos destacar como essas capturas corporais e afetivas dão sustentação para agenciamentos coletivos, que tomam alguns corpos como dignos de direitos e outros não, negando, por vezes, o próprio lugar de humanidade desses sujeitos, jogando-os para um campo de abjeção (BUTLER, 2000).

O recorte das obras que escolhemos para dialogar, bem como a tentativa de relatar como foi nossa experiência com José, situam-se, certamente, na composição finita e ilimitada, tal como indica Rolnik (2014). Finitas, pois as linhas que nos foi possível traçar e produzir são apenas sínteses, fragmentos, que fazem parte de um recorte do que nos foi possível perceber e sentir, mas são ilimitadas na sua multiplicidade de entradas e saídas. O que aqui escrevemos faz parte de

um exercício de criação, de uma ação inventiva que se relaciona com o compromisso ético-político de ampliação e acompanhamento do desejo e os modos pelos quais, por vezes, o sabotamos.

Reconhecendo o caráter de processualidade, bem como os finitos e ilimitados da escrita/experiência, baseando-nos, sobretudo, no acordo coletivo que se anunciou na voz falante de José, arriscamo-nos a lançar quatro pistas na direção de repensar práticas pedagógicas e borrar as fronteiras de gênero que nos são impostas. **Primeira pista** – As questões de gênero, quando tidas como fixas a partir da localização da diferença sexual, incidem em práticas (anti)pedagógicas e corretivas, capturando as experiências de crianças que borram fronteiras enrijecidas de gênero em um processo de doloroso desamparo no percurso de escolarização. **Segunda pista** – Quando possibilitado expressar o gênero sem que essa expressão seja cristalizada em variáveis binárias, pertencentes a esfera do masculino e feminino, novas formas de relações de gênero tornam-se possíveis, (re)inventando a própria noção de infâncias. **Terceira pista** – Há a necessidade premente de considerar o devir-criança de outrem para além dos modos pelos quais aprendemos a ser crianças. Acompanhar os processos de (des)identificação de gênero das várias infâncias tece encontros afetivos poderosos, que podem nos capturar pela estranheza adultocêntrica, a qual nos coloca diante de nossos próprios devires (e pode ser assustador considerarmos a existência de outras possibilidades), mas também nos convoca, do mesmo lugar da adultez que estranha, a possibilitar os deslocamentos necessários para um processo de escolarização não excludente. **A quarta pista** foi anunciada na voz falante de José. Esta última pista evidencia, objetivamente, um processo de subjetivação. Invade todos os cantos de uma sala de aula, acorda os ouvidos adormecidos.

Assim, no processo de contatar as capturas, de revisitar a memória, o registro, as pausas e alicerçado em constructos teóricos de perspectiva crítica no campo da Psicologia Escolar e Educacional e nos estudos sobre gênero e sexualidades, evidencia-se que é urgente romper com as formas de compreender a criança e o que ela diz de si, inscrito numa perspectiva reducionista e pseudocientífica.

Além disso, há que se pensar coletivamente e com a participação de todos os atores que compõem a cena escolar. Há que se inverter a ordem e se convidar a sentar juntos para, a partir de uma queixa-súplica, localizada individualmente, criar uma possibilidade concreta de um coletivo se implicar e, talvez, sair desse acontecimento mais observador e mais disposto a deixar que as imagens, as falas e os silêncios falem com ele, colocando-se, com inteireza, diante dele.

Enfim, há que se perguntar: o que olho, sinto, penso e faço quando José me olha e diz, de forma imperativa, que é preciso: *“Amar a pessoa mesmo que ela seja uma criança do lado de fora e, por dentro, tenha uma parte homem e uma parte mulher”* (sic).

*Recebido em 10 de outubro de 2021.  
Aprovado em 20 de dezembro de 2021.*

## Referências

- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. “Cartografar é acompanhar processos”. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Estudos Feministas*, 19 (2): 549-559, 2011.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26 (1): 329-376, 2006.
- BUTLER, Judith. “Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’”. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). *O corpo educado: pedagogias excludentes*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el Género*. Trad. Patricia Soley-Bettran. Barcelona: Paidós. 2006a.
- BUTLER, Judith. Regulaciones de género. *La Ventana Revista de Estudios de Género*, 23 (3): 7-36, 2006b.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu et al. “A produção social da identidade e da diferença”. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DELEUZE, Guiles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Guiles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 54, 1997.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. “Humilhação social: um problema político em psicologia”. In: SOUZA, Beatriz de Paula (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. Crianças trans: memórias e desafios teóricos. *Anais do III seminário internacional enlaçando sexualidades*. Salvador. UFBA, p. 1-14, 2013.
- KENNEDY, Natasha. Crianças Transgênero: mais do que um desafio teórico. *Cronos*, 11 (2), 2010.
- KORCZAK, J. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.
- LIMA, Tatiane da Silva; XAVIER FILHA, Constantina. O Fracasso Escolar de Mulheres Transexuais e Travestis nos Trabalhos Apresentados no Gt-23 da Anped, no Período de 2005 a 2015. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS*, 23 (46), 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica, 2015.
- MBEMBE, Achilles. O direito universal à respiração. *N-1 Edições*, 18, 2020.
- MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*, 53, 2018.

NOGUEIRA, Conceição. “A teoria da interseccionalidade nos estudos de gênero e sexualidades: condições de produção de “novas possibilidades” no projeto de uma psicologia feminista crítica”. In: BRIZOLA, Ana Lúcia Campos; ZANELLA, Andrea Vieira; GESSER, Marivete (orgs.). *Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos*. Florianópolis: ABRAPSO – NUPPE/CFH/ UFSC, 2013. pp. 227-248.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e cultura*, 11 (2), 2008.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2014.

SALEIRO, Sandra Palma. Diversidade de gênero na infância e educação: Contributos para uma escola sensível ao (trans)gênero. *Ex aequo*, 36, 2017.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Melanie Laura Mariano da Penha et al. *Infâncias trans: a emergência de uma narrativa social em (con)textos midiáticos e suas inter-relações com a educação*. Dissertação de Mestrado, Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

SKLIAR, Carlos. *Ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, Ematuir Teles de. *Tensões sobre o sujeito do feminismo no contemporâneo: mulheres trans e o transfeminismo no discurso do feminismo radical*. Dissertação de Mestrado, Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SOUZA, Beatriz de Paula (org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007a.

SOUZA, Beatriz de Paula. “Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento”. In: *Orientação à queixa escolar*, 2, 2007b.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 13 (1), 2009.

SOUZA, Simone Vieira de. *O estudante (in) visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar*. Tese de Doutorado, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

WERNECK, Jurema. “Intersecções de raça/etnia, gênero e classe: faces cotidianas e teóricas”. In: ASSIS, Gláucia de Oliveira; MINELLA, Luzinete Simões; FUNCK, Susana Bornéo (orgs.). *Entrelugares e mobilidades: Desafios feministas 3*. Tubarão: Copiart, 2014. pp. 319-328.