



CLARICE GOMES DE ALMEIDA

**HISTÓRIA DE VIDA E IDENTIDADE:
O “EU” ORIENTADORA EDUCACIONAL.**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação e Diversidade Cultural.

Orientadora: Prof. Dra. Dulce Mari da Silva Voss

Bagé

2015

CLARICE GOMES DE ALMEIDA

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* ao Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação e Diversidade Cultural.

Área de Concentração: Educação

Monografia defendida e aprovada em 19 de novembro de 2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Dulce Mari da Silva Voss

Orientadora

UNIPAMPA

Prof. Dr. Rodrigo Favari

UNIPAMPA

Prof. Msc. Márcia Von Frühuf Firme

UNIPAMPA

DEDICATÓRIA



Ao meu pai **Dirceu Bueno de Almeida** e a minha mãe **Eva Gomes de Almeida** que, com seus exemplos de vida, tanto me ensinaram e ainda ensinam.



A minha amada filha **Tainá**, ao meu irmão **Clair Gomes de Almeida** e meus amados sobrinhos com quem tive e tenho grandes vivências de amor e companheirismo.



Ao amigo e filho do coração **Guilherme Cassão Marques Bragança** que, ao som de seu doce violino, acariciou minha alma e ao amigo de sonhos **Mtro. Juan da Rosa** que avivou em meu coração o amor e encanto pela vida e pela Educação.



Aos amigos **Pedro Almeida** que gentilmente me autorizou a recitar seus poemas e ao **Uequerlan Hilário** por sonhar comigo os mesmos sonhos pelas causas do meio ambiente.



Ao ex-aluno da Escola Arnaldo Faria, **Luis Domingues** com quem compartilhei belos momentos de reflexão sobre história de vida.



Ao Pr. **Cláudio Souza** e sua esposa **Maria da Graça Souza**, meus grandes parceiros de sonhos e vivência de fé. A minha amiga e referencial docente **Sandra Pires**.



A minha amiga **Maria da Graça do Couto** que acompanhou minha primeira experiência docente e as demais, aos meus gestores e amigos **Márcio Afonso Abip** e **Maria Beatriz Massondo Pereira**, pela confiança e companheirismo, aos colegas e alunos da Escola

Dr. Arnaldo Faria, lugar onde vivo minhas práticas como orientadora educacional e também a minha colega **Cláudia Griselda Martins** e que presentou-me com a revisão deste trabalho. A todos meu carinho e gratidão.



A minha mãe do coração **Mary Carlota Pereira Gomes** e sua família que me acolheram quando cheguei em Bagé e a minha primeira professora **Heliana Azambuja Carvalho** com que ainda tenho o privilégio de conviver e compartilhar minhas experiências.



À instituição **UNIPAMPA** e, de modo especial a minha orientadora professora **Dra. Dulce Mari da Silva Voss**, aos professores avaliadores da Banca **Dr. Rodrigo Favari** e **Márcia Firme**, ao professor **Dr. Pedro Dorneles** que também foi um grande incentivador e a querida **Daniela Lopes** que foi a primeira pessoa a me falar do Curso de Especialização.



Enfim, a todos/as “velhos” e “novos” amigos/as que fazem parte do meu mundo e que compartilham comigo histórias e relações de respeito mútuo, afeto e cumplicidade. Ao grande **Mestre Jesus**, o Maior dos Mestres da Diversidade, que tem acompanhado meus passos e me iluminado para que eu pudesse chegar até aqui. A Ele somente a Ele toda a honra, glória e louvor.



Somos mais múltiplos que imaginamos ser.

Com esperança renovada, espanto e cansaço inicia-se viagem de inteira emoção. Dará lugar a reconhecimentos. Quais as cores desse encontro infindo? Onde estarão escondidas as alegrias que virão? Encontros assim ainda se multiplicarão. Pois vibram em olhares de jornadas e brilham para averiguar o mundo de todos nós. Olhares guardadores, de pensar e repensar. De reviver. (Ah, se pudéssemos recolher cada uma das histórias vividas na imensidão desses turbilhões silenciosos!)

Clarice Lispector

RESUMO

Nesta Monografia de Conclusão do Curso de Pós-Graduação Especialização em Educação e Diversidade Cultural apresento a pesquisa e o estudo que fiz acerca dos processos de subjetivação da posição que ocupo como orientadora educacional na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arnaldo Faria, localizada no município de Bagé (RS). Apoiada nas teorias pós-estruturalistas e nos estudos culturais, analiso memórias da infância e da juventude da minha história de vida, entrelaçadas com as histórias de crianças e jovens com os quais convivo cotidianamente na minha escola. Durante o processo investigativo, à medida que escrevia minhas narrativas, emergiram na memória histórias vividas com outros sujeitos que, no passado e no presente, imprimiram e imprimem marcas na minha identidade como educadora. Falo dos meus pais, irmão, alunos/as, professores/as e, em especial, dos alunos da escola que me desafiam a repensar minhas concepções e práticas educativas em torno de questões da infância, juventude, gênero, sexualidade e escola. No cotidiano em que atuo, vivencio inúmeros conflitos diante das diferentes experiências, culturas e visões de mundo, o que me leva a compreender que diferentes infâncias e juventudes, posições de gênero e sexualidade são produzidas nos tempos, espaços e relações vividas pelos sujeitos. Com base nas teorias foucaultianas, percebo que a minha identidade de orientadora educacional é atravessada por práticas de confissão, pelo governo da conduta e pelo cuidado de si e dos outros, o que remete a concepção de subjetividade da Modernidade cujos discursos conformam o sujeito como um ser unificado e disciplinado e visam o governo das mentes e a docilização dos corpos. Tradicionalmente, o trabalho da orientação educacional tem sido marcado pelo poder disciplinar que atua sobre os sujeitos “desviantes” para enquadrá-los no código ético que governa as condutas na escola. Tais sujeitos escapam à normalidade por isso precisam ser vigiados e punidos. No entanto, percebo que minhas práticas como orientadora educacional não são de pura vigilância sobre os sujeitos, elas são contraditórias e revelam o quanto produzo uma identidade multifacetada, desforme e complexa como orientadora educacional, pois, nos modos como exerço o governo da conduta, a confissão e o cuidado de si e dos outros também busco me aproximar, escutar e estabelecer com eles/as diálogos plenos de afeto acerca das suas histórias de vida. Marcas de afeto e apoio que trago da minha própria história nas circunstâncias em que vivi processos de subjetivação intensos. Tudo isso indica o quanto somos sujeitos múltiplos e podemos sim mudar nossas práticas e exercer um cuidado de si e dos outros que não anula a diferença, mas estabelece com os outros uma convivência possível e autêntica.

Palavras-chave: História de vida. Identidade. Alteridade. Infância. Juventude. Gênero. Sexualidade. Orientação educacional.

RESUMEN

En esta Monografía de Conclusión de Curso de Pos-Grado en Educación y Diversidad Cultural, presento la pesquisa y el estudio que realice acerca de los procesos de subjetivación de la posición que ocupó como orientadora educacional en la Escuela de Educación de Enseñanza Fundamental Dr. Arnaldo Faria, ubicada en el distrito de Bagé/RS. Apoyada en las teorías pós-estruturalistas y en los estudios culturales, he analizado memorias de mi infancia y de mi juventud entrelazadas con las historias de los niños y jóvenes que conviví todos los días en mi escuela. Durante el proceso de búsqueda, mientras escribía mis narrativas, emergían en la memoria historias vividas con otros sujetos que en el pasado y en el presente, imprimían e imprimen marcas en mi identidad como educadora. Hablo de mis padres, hermano, alumnos, profesores, en especial de los estudiantes que me desafían a repensar mis concepciones y prácticas educativas en cuestiones relacionadas a la infancia, juventud, género, sexualidad y escuela. En el cotidiano, en lo que actué, experimenté innumerables conflictos frente a la distinta experiencia cultural y visiones del mundo. Todo este entorno me lleva a comprender que las distintas vivencias en la infancia y juventud, posiciones de género y sexualidad son producidas en los tiempos, espacios y relaciones en la vida del sujeto. Inspirados en las teorías foucaultianas, percibo que mi identidad de orientadora educacional es traspasada por prácticas profesionales, por el gobierno de la conducta y por el cuidado de sí y del otro, lo que remite a la concepción de subjetividad en la Modernidad, cuyos discursos conforman al sujeto como un ser unificado y disciplinado y visibilizan el control de la mente y la domesticación de los cuerpos. Tradicionalmente, el trabajo de orientación educacional es marcado por el poder disciplinador que actúa sobre los sujetos “desviantes” para encuadrarlos en el código que gobierna las conductas en la Institución de Enseñanza. Tales sujetos escapan a la normalidad, por este motivo necesitan ser vigilados y punidos. Todavía, percibo que mis prácticas como orientadora educacional no son de pura vigilancia sobre los sujetos, ellas son contractarias y revelan lo que produzco una identidad multifacética, desformada y compleja como orientadora educacional, pues en las formas como ejerzo el gobierno de la conducta, la confesión y el cuidado de sí y del otro. También, busco acercarme, escuchar y establecer con ellos diálogos por el afecto, intentando saber su historia de vida. Marcas de afecto y apoyo que traigo de mi propia historia, circunstancia en la que viví procesos de subjetivación intensos. Todo eso indica lo que soy como sujetos múltiples, y podremos cambiar nuestras prácticas y ejercer un cuidado de sí propio y del otro que no anule la diferencia, pero establecer con los demás una vivencia posible y auténtica.

Palabras – clave: Historia de vida. Identidad. Alteridad. Infancia. Juventud. Género. Sexualidad. Orientación Educacional.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	10
2.	TRABALHANDO COM HISTÓRIAS DE VIDA.....	15
3.	PARA UM OLHAR AGUÇADO.....	19
3.1	DISCURSOS ACERCA DA INFÂNCIA.....	27
4.1	Histórias de Infâncias.....	28
5.	DISCURSOS ACERCA DA JUVENTUDE.....	34
5.1	Histórias de juventudes.....	35
6.	A PRODUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR	43
6.1	Uma jovem <i>desviante</i>	44
7.	O <i>EU</i> ORIENTADORA EDUCACIONAL: POR UMA OUTRA ÉTICA E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA.....	49
8.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
	REFERÊNCIAS.....	53

1. INTRODUÇÃO

Há momentos na vida que precisamos ficar sozinhos com a gente mesmo para compreender o nosso próprio *eu*, nossa subjetividade. É nesses momentos que paramos para nos perguntar quem somos ou pensamos ser, ou ainda o que gostaríamos de ser. O encontro com nossos *eus* é indispensável. O que somos hoje e o que carregamos do que fomos ontem? Há quem diga que ninguém volta de uma viagem do mesmo jeito. Durante o caminho, os acontecimentos, o nosso interagir com os lugares e pessoas sempre nos modifica. Mas, ficar em casa também. É o momento que interagimos com as nossas coisas, com as lembranças que elas nos trazem. São processos que nos constituem e reconstituem à medida que refletimos sobre nós mesmos, nossas práticas e criamos novos significados para nossa história e existência no mundo.

Num certo domingo, em meio às leituras que fazia para essa escrita, resolvi plantar algumas sementes de girassóis e também a pitangueira que esperava num cantinho pela chuva que veio naquele dia. Enquanto plantava pensei: o que vai acontecer? Um passo já foi dado: pôr a semente na terra, o resto é com a natureza. Dentro do seu tempo, se nenhum "acidente de percurso" acontecer, os girassóis florescerão e a pitangueira dará seus doces frutos. E, com certeza me trará lembranças da infância e tantas outras. Engraçado essa coisa que se chama ciclo da vida, até pouco tempo eu tinha uma visão linear, começo, meio e fim. Os estudos folcauticos destruíram essa visão. A vida é cíclica. E quando um ciclo se completa, outro já começa. Recomeçar diariamente é preciso, mas, acima de tudo, recomeçar sem medo do amor, do afago, da ternura, de perceber o outro e permitir que entre em nosso mundo e que esse se refaça na fusão de vidas e histórias. Essas ideias fizeram-me lembrar as palavras de um dos sujeitos que me constituem neste momento: *“Teu coração certamente encher-se-á do mais puro amor e teus olhos novamente brilharão pelo amor completo, dado pelo concreto e físico amor humano e completo pelo mais incrível amor de Deus”*. Isso é uma profecia? Pode ser, mas essas palavras, neste momento, têm para mim uma força transcendental.

Semear, plantar é necessário, mas cuidar da vida, como diz a canção de Milton Nascimento, “para que a vida nos dê flor e fruto”, é indispensável. Assim devemos cuidar de nós mesmos, das nossas relações com os outros. Se agirmos com amor e sabedoria as sementes que plantarmos vão dar frutos saborosos. Mas, não podemos sufocá-las com um cuidado excessivo ou egoísta, como se fôssemos os únicos responsáveis por elas ou ainda, transformar o cuidado em domínio para exercer poder sobre as situações e as pessoas.

Os pássaros que são livres sempre voltam para casa. Os que vivem presos estão à espera da gaiola ser aberta, porque “até a prisão se trai” como diz a música: “Porque cantam os cordeais”. É assim que acontece com a gente. E ainda, parafraseando o saudoso César Passarinho, “quando a gente abre as asas, nunca mais, nunca mais...”

Creio que essa frase da música de Passarinho traduz o processo de reflexão e análise que vivenciei ao produzir esta Monografia, onde apresento o estudo que fiz sobre os processos de subjetivação nos quais constituo minha identidade a partir da produção de narrativas de memórias da minha infância e juventude e algumas histórias que vivi com crianças e jovens¹ no cotidiano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Arnaldo Faria, localizada no município de Bagé (RS), onde atuo como orientadora educacional.

Portanto, a pesquisa teve como objetivo analisar, nas narrativas da infância, da juventude e da condição de gênero produzidas na minha história de vida e nas relações com os/as educandos/as na escola, os modos pelos quais constituo minha identidade como orientadora educacional.

Assim, com base nos estudos e leituras feitas no Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural, de autores como Michel Foucault, Stuart Hall, Vera Portocarrero, Guacira Lopes Louro, Tomaz Tadeu da Silva, entre outros, construo reflexões e análises em torno da minha história de vida enquanto orientadora educacional.

Considero que, ao analisar minha história de vida e as relações que estabeleço com crianças e jovens na escola, vivi um processo desafiador, pois, precisei remexer em “coisas guardadas”, fotos, cartas, poesias, lembranças que fazem parte de mim e que serviram como subsídio para produzir as narrativas e as reflexões que trago da posição que ocupo como orientadora educacional, problematizando minhas práticas no cotidiano escolar e os modos como produzo minha identidade neste contexto.

A investigação permitiu-me analisar concepções e práticas em relação à infância, juventude, gênero e sexualidade no contexto da escola, a partir dos referenciais teóricos foucaultianos e dos estudos culturais. Na pesquisa adotei uma linha de análise em que me constituí enquanto sujeito e objeto de estudo, ressaltando a especificidade da história de vida, o que se contrapõe a uma leitura do/a educador/a como um sujeito universal desligado do seu contexto. Também se contrapõe as políticas educacionais, hoje em pauta, que indicam a chamada “crise de identidade da docência ou do/a educador/a”, procurando novamente prescrever um modelo de identidade único. Tais discursos homogeneizam e transferem para

¹¹ Adotei nomes fictícios para preservar a identidades das crianças e jovens da pesquisa.

o/a professor/a todos os problemas da educação, ao passo que, não nascemos educadores/as, nos constituímos enquanto tal pelos modos como produzimos nossas ações e discursos nas relações com os outros sujeitos nos contextos em que estamos inseridos. Esses modos de ser, agir, pensar, de nos relacionar conosco e com os outros são produzidos e transformados constantemente, produzem e transformam também nós mesmos, os tempos e os espaços em que vivemos.

É nesse processo que se dá a educação, que se constituem subjetividades e identidades, que são produzidas posições de sujeito, as quais mesclam no presente heranças e vivências passadas, re-significando nossas visões de mundo, pois, o que nós somos, os modos pelos quais agimos, carrega em si muito das nossas histórias.

As leituras foucaultianas e dos estudos culturais fizeram-me pensar que discursos sustentam minhas práticas ao longo de minha trajetória como educadora e orientadora educacional. Ao assumir a condição de sujeito histórico-cultural constituído de múltiplas identidades, analisei meus discursos em relação às memórias da infância e da juventude que vivi e das histórias das crianças e jovens com os quais interajo na escola, atuando na orientação educacional, o que me fez repensar minhas práticas e as posições que ocupo cotidianamente.

Desse modo, o processo de investigação levou-me a perceber a necessidade de relacionar minhas histórias com as histórias das crianças e jovens da escola onde atuo, o que permitiu entrelaçar as análises feitas, reafirmando a compreensão de que a produção identitária do sujeito acontece sempre na inter-relação com os outros.

Para expor o estudo que fiz, organizei esta Monografia do seguinte modo: no próximo capítulo, apresento alguns princípios teóricos acerca da História de Vida, buscando esclarecer a pertinência de usá-la como ferramenta metodológica na pesquisa; a seguir, trago leituras sobre discurso, identidade, gênero e sexualidade com os quais operei minhas análises e aguicei meu olhar como pesquisadora e educadora; do quarto ao sexto capítulo, descrevo as análises feitas sobre infâncias, juventudes, gêneros e sexualidades, problematizando as narrativas produzidas e dialogando com os referenciais teóricos usados e, no sétimo capítulo e nas considerações finais, ensaio algumas conclusões acerca dos processos de subjetivação que delineiam minha identidade e atuação como orientadora educacional, procurando dar conta dos objetivos que propus ao iniciar esse percurso investigativo.

Concluo que, na escola onde estou inserida os discursos e as práticas de governo da conduta e das almas operam o poder disciplinar para o enquadramento dos sujeitos na lógica

da Modernidade, à medida que se busca fixar identidades passivas, corpos dóceis, lugares pré-determinados para cada sujeito. Minha identidade como orientadora educacional é atravessada por esses discursos e práticas, mas também pelas histórias que vivi e vivo diariamente nas relações com os outros no cotidiano escolar.

Desse modo, constituo uma identidade contraditória e multifacetada, pois ao mesmo tempo exerço o governo da minha própria conduta e da conduta dos outros, pratico a confissão e um cuidado de si e dos outros para atender às normas da escola, trago da minha história vivências que levam-me a exercer uma posição de orientadora educacional fundada no diálogo, na escuta sensível e no afeto. Estas práticas contraditórias indicam a complexidade dos processos de subjetivação que vivencio e permitem problematizar minhas concepções de infância e juventude e as posições de gênero e sexualidade presentes na escola. Entendo que, ao construir relações de diálogo e escuta sensível com os/as educandos/as possibilito que os conflitos venham à tona, assumo uma identidade que coloca em questão minhas próprias ações, o que permite à expressão das diferenças, das histórias de vida de cada um/a, o que acaba abrindo possibilidades para repensar minhas posturas e práticas como orientadora educacional.

Percebo que, desde o ingresso no Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural até este momento em que apresento minha pesquisa e o estudo feito, vivi uma pluralidade de processos de subjetivação e de conflitos que tornam o sujeito orientadora educacional que sou hoje. Não um sujeito absoluto e pleno de convicções, mas um sujeito atravessado pelas relações com os outros, complexo, múltiplo, inquieto numa constante busca, e, ao mesmo tempo feliz com minhas possíveis descobertas.



“A perda não destrói, mas constrói a compreensão pelo que vivemos. Fica o ser exato, quando a herdade deixada é a do conhecimento, da melhoria e do eterno aprendido. Nada vai-se, tudo muda, divide-se, transmuta, refaz-se.... A partida é a ilusão da desconstrução... Pois não tenhamos medo, o recomeço esta logo ali!”*

Pedro Almeida

*Trata-se de uma expressão usada pelo poeta cujo sentido refere-se a algo herdado.

2. TRABALHANDO COM HISTÓRIAS DE VIDA

A pesquisa que realizei para produção desta Monografia, teve como objeto de estudo algumas narrativas, construídas a partir de memórias da minha história de vida e de alguns episódios que vivi com crianças e jovens na escola em que atuo, a partir das quais busquei descrever e analisar, nestas lembranças e fragmentos de vivências, os modos pelos quais constituo minha identidade como orientadora educacional.

Segundo Fischer (1997) a história de vida se constitui como metodologia de trabalho que data já da primeira metade do século. Sua introdução na América Latina pode ser identificada como um fenômeno do pós-guerra. Em especial, surgiu a partir dos campos da Psicologia e da Antropologia, os quais, tomando o indivíduo como centro de interesse, propõem que, através de relatos particulares, se possam articular outras dimensões mais amplas para o entendimento dos fenômenos.

A autora afirma que, de um modo geral, a opção por esta metodologia tomou maior força no mundo inteiro a partir dos movimentos de resistência de intelectuais pesquisadores, que viam nesta abordagem a alternativa para “dar voz aos excluídos”. Até mesmo nos Estados Unidos, as histórias de vida passam a ser utilizadas no intuito de romper com a hegemonia de textos de história, por exemplo, onde sempre predominaram as narrativas em que se descreve como personagem dominante o homem branco de classe média. Desta maneira, também os pesquisadores norte-americanos querem que, através das histórias de vida, se façam representar “as vozes silenciadas” (GOODSON apud FISCHER, 1997).

Alarcão (In: ABRAHÃO, 2004), faz referência a vários pesquisadores que analisam as diferenças existentes entre história de vida e narrativa. A maioria desses pesquisadores considera que as histórias de vida são uma subcategoria da narrativa. Porém, segundo a autora, nem todos sentem a necessidade de estabelecer a distinção uma vez que os dois gêneros se interpenetram. As histórias de vida se baseiam em relatos subjetivos, em sentidos construídos pelas pessoas em situações diversas. Cada um incide sobre a vida como ela foi vivida. Cada um assume um passado vivo, dinâmico, um passado aberto à interpretação e reinterpretção, à construção do sentido no presente e para o presente.

A autora destaca também o valor formativo das histórias de vida. As histórias de vida, tal como as narrativas, não têm como objetivo argumentar, convencer, mas, descrever, representar, colocar diante de nós instâncias de percursos, suscitando entusiasmo, enfado ou indiferença, adesões ou rejeições. Ao narrar minha história, provoco questionamentos,

reflexões que mexem comigo e, por vezes, transformam as maneiras pelas quais me desconheço e reconheço (ALARCÃO In: ABRAHÃO, 2004).

Assim, também interpreto minha história de vida, fazendo das narrativas ferramentas para representar e re-significar alguns fragmentos da minha existência individual e da convivência com os outros. Desse modo, dou vida aos acontecimentos retidos na memória, torno-os visíveis aos meus próprios olhos, manifesto meus anseios, minhas realizações, frustrações e valores.

Desse modo, as histórias e as narrativas permitem estabelecer relações temporais e perspectivar a vida, a existência de cada um, entrelaçando passado e presente. Permite-nos realizar operações cognitivas de comparação, caracterização, avaliação, juízo crítico. Mas também escutar sentimentos, nos outros e em nós próprios. Perceber a multiplicidade da existência humana.

A citação de Fischer (1997) em seu artigo “Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais” aborda a relação de história de vida com a filosofia foucaultiana de uma forma interessante, que originou meus questionamentos em relação ao tema:

O que se poderia dizer diante de um projeto que, pretendendo seguir a perspectiva Foucaultiana elege-se história de vida como metodologia de pesquisa? A primeira reação certamente surgiria por parte daqueles que vêem total incompatibilidade entre a proposta metodológica de Foucault e a metodologia denominada história de vida, uma vez que, em princípio, esta aposta no sujeito enquanto individualidade, essência única capaz de fornecer determinadas informações acerca de sua trajetória. Ora, sabendo-se que, sob o prisma de Foucault, o sujeito desaparece sendo substituído pelo discurso, como encarar uma empreitada destas? (FISCHER, 1997, p 6).

Respondo a questão com o estudo que aqui apresento, onde procurei construir um processo investigativo da minha história de vida, no qual vasculhei na memória episódios vividos na infância, na juventude e na escola que marcam minha posição de sujeito educadora e orientadora educacional e os modos de ser e agir no cotidiano na convivência com os outros sujeitos.

Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados [...] podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional [...] Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas. (SARAMAGO apud SOUZA; PASSEGGI, 2011, p. 327).

Por isso, investi na metodologia da história de vida através da produção de narrativas para investigar os processos de subjetivação pelos quais constituo minha identidade como

orientadora educacional. Acredito que esta identidade constitui-se diariamente nas vivências com as crianças e jovens na escola onde atuo. Ali percebo a vida que precisa ser escrita, resignificada. Ali me vejo como sujeito que ocupa posições e que precisa construir um olhar mais aguçado sobre as concepções de infância, juventude, gênero, sexualidade e os modos com que se criam e legitimam certos discursos e práticas no cotidiano escolar.



“A atualidade do pensamento de Michel Foucault”, momento de grande riqueza, aprendizado, produção de novos discursos e grandes desafios para retomar a caminhada...

3. PARA UM OLHAR AGUÇADO

Ao longo das nossas histórias de vida nos constituímos enquanto sujeitos, revendo nossos conceitos, enfrentando desafios, reformulando nossos pensamentos, recebendo influências culturais de tantos outros sujeitos e grupos sociais com quem convivemos.

Porém, só podemos compreender os significados envolvidos em cada sistema cultural se analisarmos quais posições de sujeito são produzidas nas relações estabelecidas conosco mesmo, com os outros e com o meio em que estamos inseridos. Os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionam os sujeitos. É por meio dos significados e das representações que damos sentido à nossa experiência e o que somos. Esses sistemas simbólicos produzem aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (HALL, 1997).

Em certo sentido, a cultura sempre foi importante. As ciências humanas e sociais há muito reconhecem isso. Nas humanidades, o estudo das linguagens, a literatura, as artes, as ideias filosóficas, os sistemas de crença morais e religiosos, permitem a análise de uma dada cultura. Nas ciências sociais, em particular na sociologia, o que se considera diferenciador da ação social – como um comportamento, que é distinto daquele que é parte da programação genética, biológica ou instintiva – é relevante para a produção de culturas. Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados, que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta, uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações e nos permitem interpretar significativamente as ações e representações que constituem culturas. O que permite assegurar que toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (SILVA, 2014).

Desse modo, fica claro que não somos constituídos de uma só cultura, mas somos seres multiculturais. É nas relações sociais que se criam identidades e diferenças entre os sujeitos, aí encontra-se a diversidade cultural. Somos todos sujeitos desta grande teia que é tecida pela diversidade cultural nesse mundo globalizado, regido pela lógica do mercado onde somos movidos constantemente a produzir certos padrões culturais que, por muitas vezes, tendem a enquadrar os sujeitos. Mas, continuamos a ser sujeitos complexos e difusos.

Assim, no processo cultural, criam-se identidades individuais e coletivas, à medida que, constituem-se discursos e constroem-se os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (FOUCAULT, 1970).

Desse modo, é através do sistema cultural que ocorrem os processos de subjetivação e a formação de identidades que posicionam os sujeitos. A obra de Michel Foucault constitui-se num referencial teórico fundamental para o estudo dos processos de subjetivação, uma vez que esse autor analisa as instituições e o sujeito da Modernidade produzido por elas. Para Foucault, tudo que ainda constitui os sujeitos na contemporaneidade está relacionado com o que herdamos do século XVII, XVIII e XIX. Em sua análise histórica e filosófica surgem questões de grande relevância sobre os processos culturais em que se constituem formas de pensar a subjetividade humana. Foucault criou conceitos como governamentalidade e cuidado de si para compreender as formas como foram produzidas certas identidades, como o doente, o louco, o homossexual, e as instituições criadas para governar tais sujeitos, como as clínicas, as prisões e as escolas, as quais agem no governo da conduta humana (FOUCAULT, 1979; 1984; 1985; 1988; 1993; 1998).

Portocarrero (2011) também trabalha com as noções de governo de si e cuidado de si, indicando que, Foucault ao se dirigir ao problema da relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com a verdade, analisa modos de problematizar a auto-formação do sujeito e sua permanente autotransformação, referindo-se à questão do poder como campo estratégico de relações móveis e conflituosas. A autora afirma:

O problema é que a análise de si é muito difícil. Em primeiro lugar, porque as técnicas de si não exigem o mesmo aparato material que a produção de objetos, sendo, inclusive, técnicas sobre objetos muitas vezes invisíveis. Em segundo lugar, são frequentemente ligadas às técnicas de direção dos outros. Por exemplo, no caso das instituições educacionais, chama a atenção o fato de, sempre, alguém estar governando outros e ensinando-lhes a governar-se. (PORTOCARRERO, 2011 p. 74).

A autora usa os conceitos governamentalidade e cuidado de si perpassando várias obras de Michel Foucault para fundamentar sua reflexão de uma forma histórica, analisando as situações e instituições e o próprio sujeito desde o século XVII. Essa análise filosófica aponta questões de grande relevância sobre a constituição dos sujeitos, o processo histórico-cultural de cada um e responde algumas indagações sobre o que faz o sujeito ser o que é e também sobre as instituições e as formas como agem sobre o governo das condutas.

Escolas e prisões têm a mesma configuração? Faço essa pergunta com base na fala, no discurso de algumas crianças, da minha escola, quando “burlam” certas normas, quando

são chamados para “confessar” ou justificar, para mim, os comportamentos inadequados e no auge da revolta dizem: “Isso aqui é um presídio!”

Antes de conhecer as obras de Foucault, para mim, isso significava um gesto de rebeldia que precisava ser contido com punições. Mas, passei a perceber que nossos discursos produzem significados. O que leva as pessoas a construir noções do que se pode e não se pode fazer? Esse governo de si que perpassa as relações sociais? Para que a ordem seja mantida é necessário cumprir regras, muitas delas impostas como verdadeiras, e o sujeito precisa “encaixar-se” em certos padrões para ser aceito no convívio social. Quem é “diferente” passa a ser o “desviante” e deve ser governado, ajustando-se ao discurso verdadeiro.

Para Michel Foucault (1996), não há nada por detrás do discurso, o discurso por si só já diz o que acontece em cada situação. Sendo assim, os discursos produzidos nas experiências e vivências fabricam sentidos e, por que não dizer, também geram incertezas e exitações que nos constituem como sujeitos que somos e que vamos nos descobrindo ao longo de nossa história de vida. Temos marcas culturais, formas de ver e sentir o mundo, de construir discursos e defendê-los a partir do que consideramos certezas. Mas, os processos culturais que vivenciamos vão nos modificando e mudam também o nosso discurso.

Também, ao problematizar os modos pelos quais os sujeitos se relacionam consigo mesmos, com os outros e com as verdades instituídas, Michel Foucault analisa a questão do poder como campo estratégico da governamentalidade e as noções de governo de si e de cuidado de si. Quanto à governamentalidade, o autor esclarece que tal conceito envolve três dimensões: o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer de forma específica e complexa o poder sobre as populações visando criar uma economia política no sentido de instituir certos aparatos de saberes que garantam um equilíbrio e a segurança interna. Em segundo lugar, por governamentalidade o autor entende esse tipo de saber através do qual a soberania e a disciplina são exercidas. E, por último o resultado desse processo no governo do estado (FOUCAULT, 2006).

Quanto ao cuidado de si, Foucault (2010) cria três sentidos baseado no estudo da Filosofia da Antiguidade Clássica: um certo modo de encarar as coisas, de praticar ações, de ter relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O que implica, consecutivamente, uma certa forma de converter o olhar do mundo, dos outros, para si mesmo, estando atento ao que se pensa, ao que se passa no pensamento. E, finalmente os modos pelos quais as ações são

exercidas de si para consigo; ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos, nos transfiguramos.

Assim, o cuidado de si soa aos nossos ouvidos como expressão de uma moral, de uma ética e de uma estética do sujeito sobre si mesmo que, com a ótica ocidental cristã e a Modernidade, assume um caráter negativo e egoísta, pois, é preciso ocupar-se principalmente do cuidado dos outros, da coletividade, renegando a si mesmo como sujeito dotado de verdade.

Desse modo, na contemporaneidade, o movimento que se busca é reinstaurar o cuidado de si, como: “[...] *uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência*” (FOUCAULT, 2010, p. 9).

Toda essa reflexão nos leva a vários questionamentos sobre nossas ações e as posições que ocupamos no cotidiano em que estamos inseridos. O que nos leva a ter determinados discursos e atitudes? Como exercemos o governo da conduta e o cuidado de si e dos outros?

Com essas leituras, passei a perceber que os discursos das crianças na escola também produzem significados. Quando, por exemplo, as crianças não ultrapassam o portão da escola mesmo que esse permaneça aberto é porque governam sua conduta, o seu modo de agir pelo discurso do que é permitido ou não. Esse é o cuidado de si e dos outros que perpassa as relações sociais e a vida nas instituições como a escola. Nossa sociedade e a escola funcionam com base em relações de poder que criam certos regimes de verdade e o governo das condutas dos sujeitos.

Cabe então, analisar os modos pelos quais nós educadores/as ocupamos nossas posições de sujeito na escola, os modos como constituímos nossas identidades. Problematizar nossas práticas cotidianas e o como atuamos no governo da nossa própria conduta e das condutas dos outros com os quais interagimos. O modo como cada um age e se posiciona frente a si mesmo e aos outros tem haver com suas vivências e experiências herdadas, pois, formamos tais condutas ao longo de toda a vida à medida que assumimos determinadas posições, ou seja, nossas identidades não são fixas, mas sim fluidas e mutantes (SILVA, 2014).

Assim, é preciso compreender que os acontecimentos não são resultado de um destino, de um fado que a pessoa não pode alterar. Essa ideia de conformidade contrapõe-se a concepção de identidade mutável, já que cabe ao sujeito, de certa forma, decidir o que fazer

da sua própria história, que olhar ter diante de sua historicidade, e a partir daí refazer-se, perspectivar novas práticas.

Com base na minha própria história de vida passei a compreender que o sujeito se constitui pela sua trajetória histórica. As relações sociais que estabelece são componentes básicos para essa constituição. Portanto, não podemos encontrar uma “verdadeira identidade”; quer invocando algo que seja inerente a pessoa, quer buscando sua “autêntica” fonte na história. A afirmação da identidade não envolve qualquer apelo a alguma qualidade essencial do sujeito. Tal perspectiva de análise recorre a uma visão essencialista de identidade. Porém a identidade é, na verdade, relacional, sendo que a diferença se estabelece por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades (SILVA, 2014).

A marcação simbólica é o meio pelo qual constituímos identidades, damos sentido as práticas culturais e as relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído, quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações são vividas nas relações sociais. Nesse processo cultural, as pessoas assumem certas identidades porque se identificam com elas; investem nessas posições através de suas ações.

Os discursos herdados da cultura ocidental cristã e da Modernidade também atuam na constituição das posições de gênero e sexualidade, uma vez que as identidades binárias homem-mulher passam a ser definidas como fixas e relegam ao feminino a tarefa de ocupar-se com os outros nos papéis sociais assumidos com a maternidade, a condição de esposa e mãe que sujeitam as mulheres a abrirem mão de si próprias. O que acontece também na docência vista enquanto vocação e salvação das almas humanas.

Historicamente a docência, influenciada pelos discursos das pedagogias tradicionais e críticas que atuam sobre os processos de subjetivação e fabricação de identidades, delegaram às professoras a posição de condutoras da alma humana. Conforme Garcia (2001), a docência se constitui a partir dessa posição de sujeito crítico das pedagogias que situam as professoras/educadoras como indivíduo esclarecido, soberano, ativo, auto-reflexivo, plenamente desenvolvido, emancipado e auto-responsável por suas próprias condutas no mundo e na história, e nesse sentido plenamente capazes de incidirem no governo das condutas dos/as educandos/as.

Louro (2008) analisa as posições de gênero e sexualidade constituídas através de inúmeras aprendizagens e práticas vivenciadas no conjunto de instâncias sociais e culturais, de modo explícito ou dissimulado, como um processo sempre inacabado e que na

contemporaneidade, age de inúmeros modos reposicionando os sujeitos quanto às condições de normalidade e diferença.

Esse processo minucioso, sutil e sempre inacabado de demarcação das posições dos sujeitos quanto ao gênero e sexualidade percorre as instituições como a família, escola, igreja, práticas legais e médicas e são intensificadas pelo jogo sedutor da mídia, das novelas, da publicidade, das revistas e da internet que acabam por constituírem-se como potentes pedagogias culturais que nos ensinam os modos de ser criança, jovem, mulher, mãe, esposa, companheira e professora.

Portanto, tais leituras levaram-me a problematizar as posições que ocupo e a identidade que assumo como orientadora educacional, a partir de análises que tracei relacionando memórias da minha história de vida e algumas vivências com crianças e jovens no contexto da escola onde atuo, e cujo estudo fez emergir as categorias infância, juventude, gênero, sexualidade, escola e a posição de orientadora educacional como questões centrais na análise que realizei e que passo a descrever nos próximos capítulos desta Monografia.



Sinto saudades da infância...

4. DISCURSOS ACERCA DA INFANCIA

O que é ser criança? Existe uma identidade infantil? Na concepção de muitas pessoas parece que ser criança é viver um mundo de sonhos e fantasias. De um modo geral, existe a compreensão de que a criança é um ser inocente, feliz, despreocupado, que tem condições de vida propícias ao seu desenvolvimento, ou seja, a infância é considerada o "melhor tempo da vida".

Philippe Ariès (1978) discorre sobre a constituição do que denomina “sentimento de infância” no mundo ocidental. Trata-se de um conceito recente, delineado no século XVII, início da Modernidade. Como acentua o autor, antes disso, não havia a percepção de que as crianças se distinguiam dos adultos como seres de características próprias e que mereciam atenções específicas voltadas à sua faixa etária, tais como uma literatura adequada à infância, um vestuário distinto do adulto, uma pedagogia diferenciada e cuidados maternos. À medida que se concebeu essa distinção, produziu-se uma literatura “prescritiva” aos pais, destinada a orientar os filhos quanto à civildade, aos cuidados e às boas maneiras.

Portanto, até a Modernidade considerava-se natural a participação das crianças em todas as atividades e espaços de convivência dos adultos. Com a constituição do sentimento de infância, formou-se também no adulto um certo pudor em relação ao que devia ou não ser exposto ou explicitado, palavras, ambientes, situações que seriam mais adequadas à infância.

Assim, a construção do discurso da infância como um tempo de vida próprio ocorreu pela mudança na visão da criança como um adulto em miniatura, que estaria pré-formado, para a concepção de uma “natureza infantil” a ser transformada, amadurecida, em espaços privilegiados como as escolas, e não mais a rua onde a criança estaria vulnerável e poderia entrar em contato com o vergonhoso ou com o mal. Entretanto, ainda que na Europa Ocidental estivesse se consolidando esse discurso relativamente homogêneo em relação à infância como fase distinta de vida, a compreensão de “natureza da criança” estava longe de ser consenso. Da emergência do sentimento de infância não decorreu, tão somente, a exaltação dos aspectos bondosos, inocentes e divertidos da criança. As atitudes de “paparicação” foram fortemente criticadas, sobretudo por moralistas e eclesiásticos jesuítas, muitos deles responsáveis pela educação formal. Embora eles ressaltassem a necessidade de reconhecer a particularidade da infância, tal reconhecimento deveria estar a serviço da correção e do fortalecimento da criança a fim de torná-la honrada e racional (ARIÈS, 1978).

Assim, emergem duas concepções distintas de “natureza infantil”: na primeira, a criança seria naturalmente boa e inocente e a sociedade é que iria corrompê-la, princípio exaltado na

obra *Emílio*, de Rousseau. A educação deveria, então, assegurar o cultivo das virtudes e proteger a criança das influências sociais. Na segunda perspectiva, originada em Santo Agostinho, a criança, sendo fruto do pecado, nasceria má. Assim, a educação deveria ser necessariamente severa, disciplinadora, para abafar as tendências dessa “natureza”.

Com o paradigma racionalista, a começar pelas próprias palavras de Descartes que considerava a criança um ser imaturo, bruto, frágil de espírito e incapaz de razão, não por acaso *infans* significa “sem fala”, do que se infere que essa condição deveria ser rapidamente superada. Assim, a era iluminista reconheceu e deu destaque à criança e, por outro lado enalteceu a racionalidade, sempre atribuída ao adulto. Seja considerando a natureza da criança boa ou má prevalecia o ideal de educar para o mundo adulto.

Na sociedade capitalista contemporânea, em que predomina os valores burgueses do acúmulo, cabe aos pais “investir em seus filhos” desde a primeira infância. Isso supõe garantir desde muito cedo escolas que tornem a criança apta para conquistas consideradas importantes e valorizadas socialmente que lhe ofereçam um bom emprego, uma carreira acadêmica de prestígio ou competências técnicas potencialmente geradoras de oportunidades, *status* e lucro. Essa concepção se transforma em consenso e atravessa as fronteiras do Ocidente no mundo globalizado (FREITAS, 2015).

No entanto, há que se repensar qualquer teorização que busque conceituar a infância de um modo homogêneo. Tomo de empréstimo uma fala da Scliar (1995), para dizer do meu desconforto com os discursos que generalizam e fixam uma certa identidade infantil:

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando vêem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja o país que sonham (SCLIAR, 1995, p. 04).

Assim, são múltiplas e diversas as condições de existência da infância. As identidades infantis são produzidas de múltiplas formas a partir das relações vividas pelas crianças no mundo que habitam. Mundo esse que, muitas vezes, nega qualquer possibilidade de uma infância na qual os sujeitos tenham condições sadias e dignas de vida.

4.1 Histórias de infâncias

Quando olho para a minha história penso na criança que eu fui e no tempo que vivi a infância. Lembro-me do ano de 1970, quando morava com meus pais, na zona rural, na

localidade de Palmas, numa estância que meu pai administrou por quase 30 anos e minha mãe serviu de cozinheira. Sempre fui muito apegada a meu pai que fazia brinquedos para mim e a partir deles penso que mergulhava num mundo de fantasias, criando histórias fantásticas. Surge na memória o pequeno poço e o balde minúsculo com o qual tirava água daquele buraquinho que era o “meu poço”. Essa brincadeira é tudo que me vem a memória quando procuro me lembrar da infância como um tempo de fantasias. Parece que no restante da infância deixei de ser criança.

A convivência com os adultos, os trabalhos domésticos que passei a desenvolver para ajudar minha mãe, constituíam um misto de ser, ao mesmo tempo, criança e um projeto de mulher que deveria saber lavar, passar, costurar, bordar, tricotar e outras coisas mais que naquele tempo esperava-se de uma “moça prendada” para servir ao futuro marido e aos filhos. Também, quando tinha tempo de brincar com a boneca ensaiava essa posição de gênero feminino que deveria assumir na vida adulta. Com doze anos já tinha habilidade para faxinar uma casa de doze cômodos, sempre ouvindo música, vivendo aquele tempo como se fosse único e feliz.

Assim, deixei de ser criança sem perceber e sem ter usufruído plenamente dessa infância como um tempo de inocência e fruição. Tudo que restou foi a lembrança daquele poço construído embaixo de uma ramada de onde eu tirava água com um balde minúsculo. Talvez seja por isso que até hoje o poço tem um grande significado para mim: é do poço que nascem as vertentes de água. Água que mata a sede e renova as energias.



Este é o poço da casa do meu avô, onde transitei também na infância. Desse eu tinha medo em função de saber de sua profundidade. Lembro-me de ter olhado para dentro dele e lá ter percebido a escuridão e o abismo. Então desse eu sabia que não poderia tirar água como fazia no que me pai fizera para mim.

Minhas lembranças sobre as vivências do tempo em que era criança, levam-me a perceber que não há uma única infância. Frota (2007) refere-se às crianças que vivem em

situação de vulnerabilidade social e que não podem ser comparadas com outras que tem condições de vida mais favoráveis para usufruir a infância.

Minha infância foi pobre de bens materiais, mas rica de cuidado e afeto, valores que constituem o sujeito que sou hoje. O cuidado, a orientação através dos discursos velados de meus pais ditos muito mais em gestos do que em palavras compuseram a minha infância e a minha juventude. Uma casa chamada lar, pai, mãe e irmão e um largo referencial de dignidade, honestidade, bondade e trabalho fazem parte da minha história.



Neste lugar nasceu meu irmão e, como sou um ano e alguns meses mais velha que ele, devo ter dado meus primeiros passos por ali. Reflito: como deve ter sido isso? Não há registros fotográficos e nem de memória. Mas, esse lugar tem um grande significado para mim. Hoje ainda me encanto pelo sossego, pelo caminhar livre e como diz meu pai: “Olhar longe e enxergar perto...”

Em relação às infâncias das crianças com as quais convivo na escola, percebo que muitas delas vivem em situação de vulnerabilidade social, como descreve Frota (2007):

Basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos. Será possível pensar que esses meninos e meninas não sejam crianças por não apresentarem todos os predicados que são atribuídos à infância? (FROTA, 2007, p. 148).

Mas, mesmo nestes contextos as crianças não deixam de viverem a infância, porém, avivem em outras circunstâncias daquelas que costumamos entender o que é ser criança. Infâncias com marcas profundas que somente agora me fazem perceber de outro modo as situações em que me envolvo com eles/as na escola. Creio que, as atitudes recorrentes de violência e rebeldia, o não aceitar regras ditadas pela instituição e o não reconhecimento da autoridade dos adultos, presentes na minha escola, expressam formas de resistir à ordem vigente que nega as histórias de cada um/a.

Lembro-me de Luís. Um menino que freqüentou a escola no ano de 2012 quando cheguei nesta instituição. Num momento de quebra das regras instituídas fui conversar com ele. Estava no pátio sentado num muro alto de arrear. Eu fiquei com medo que ele caísse lá embaixo. Aproximei-me devagar e pedi que me acompanhasse. Ele negou. Tentei lhe convencer de várias maneiras sem sucesso algum. Nunca vou esquecer aquele menino de 10 anos, negro, de uma família muito pobre, firme em suas convicções. Meu último argumento, carregado de ameaça, acreditando que o convenceria a voltar para a sala foi: “Se tu não obedeceres as regras da escola vou ter que encaminhar teu caso para a Promotoria. O juiz vai querer falar contigo”. Ele olhou para mim e sacudindo os pezinhos dentro das botinhas de chuva me disse: “Ah, o juiz que vá tomar na bunda!”. E eu repliquei: “Mas ele é autoridade! Como tu podes dizer isso?! Ele tem poder!”. E o menino disse rindo: “Ele tem poder? Então manda ele arrancar essa árvore”. A árvore era imensa com raízes profundas. Eu fiquei imaginando a cena. Realmente ele tinha razão: mesmo com todo o poder o Sr. Juiz jamais arrancaria aquela árvore do chão.

Esse episódio veio à tona quando comecei a ler Foucault e perceber as questões de poder e como o poder não pertence a alguém, mas circula entre os sujeitos. Aquela criança desprovida de tantas coisas na vida, que conhecia as leis da rua, não reconhecia as regras da escola como legítimas. Esta foi apenas uma das suas manifestações de resistência ao governo da sua conduta, parecia nada temer. Onde estava o poder institucional? Para aquela criança as regras da escola não tinham valor nenhum.

Também eu, como orientadora educacional, não representava para ele o poder que deveria aceitar, por mais que, ao cumprir o que acreditava fosse minha posição na escola, procurasse governar a conduta daquele menino, sua reação de indiferença minava minha posição de autoridade culturalmente estabelecida na escola.

É a partir destas reflexões que passei a sentir necessidade de problematizar os modos pelos quais produzo meus discursos sobre a infância e os modos como, no papel de orientadora educacional, exerço o governo da conduta destas “almas infantis”. Passo a compreender que diferentes infâncias se constituem a partir das condições sociais, políticas e culturais em que cada criança vive esse tempo de vida. Minha infância foi absolutamente diferente da infância de Luís.

Assim, produzem-se distintas infâncias que se situam em tempos e espaços múltiplos, por exemplo, as vilas, espaços urbanos e precários de condições materiais de existência humana, onde habitam a maioria das crianças da minha escola. Falo de crianças de classes

populares, que, em muitos casos, não têm acesso aos bens essenciais para viver dignamente, como alimento, moradia e cuidados básicos, sem falar no apelo ao consumo de um mundo virtual, quando, na vida real, apenas quem dispõe de dinheiro pode consumir o brinquedo, a roupa, a bolacha recheada (ZUCCHETTIZ; BERGAMASCHI, 2007).

No entanto, o discurso da escola como *locus* específico e único de educação da infância e da juventude como tempos que universalizam identidades naturalizou-se. Nos espaços escolares ainda se nega a multiplicidade das infâncias e juventudes, buscando governá-las para conter seus excessos e prepará-las para na vida adulta alcançar as conquistas socialmente valorizadas na sociedade capitalista.



Quando falo do botão que agora é fruto, falo da mulher, que existe em mim que lentamente amadurece, tendo ainda algumas marcas de quando era apenas um botão, mas que crê que as luzes do Alto lhe dará a verdadeira seiva da vida.

5. DISCURSOS ACERCA DA JUVENTUDE

Os discursos em torno da juventude, assim como ocorre com a infância, são produzidos historicamente ao longo da trajetória da humanidade. Características como a transitoriedade, a inquietude e os rituais de passagem para a vida adulta (a primeira comunhão e a crisma, na perspectiva da tradição católica, celebração dos 15 anos, na sociedade capitalista ocidental, o namoro, as festa) constituem-se importantes marcas culturais que prescrevem uma identidade juvenil. Assim, a passagem da juventude à vida adulta, tradicionalmente, também é marcada pelos rituais do casamento, pela saída da casa dos pais e, principalmente, pela independência econômica através do ingresso no mercado do trabalho.

No entanto, as juventudes não percorrem os mesmos rituais. Há múltiplas formas de viver a juventude e, na contemporaneidade, são intensos e diversos os movimentos dos jovens. Mesmo assim prevalece o discurso que os caracteriza como sujeitos dotados de uma única identidade marcada pela inquietação, os conflitos e a desordem, motivos para reconhecer essa fase como negativa e perigosa, daí a necessidade, muitas vezes, da intervenção da escola e do estado para a condução da juventude à uma vida adulta segura e ordeira.

A História dos Jovens, segundo Levi e Schmitt (1996a; 1996b) priorizou os jovens do sexo masculino da monarquia, da burguesia urbana, em detrimento dos jovens escravos, trabalhadores e estudantes pobres e moradores das áreas rurais. Só recentemente, no seu oposto, o olhar recai de forma mais contundente sobre os jovens infratores e em situação de rua, enfatizando o comportamento desviante, normalmente acentuando uma perspectiva psicopatológica.

Com a Modernidade, demarcam-se mais os processos disciplinares juvenis para construir o projeto burguês de “bom comportamento”. Já as formas de organização da juventude feminina delinearam, com maior força, que o lugar de mulher era em casa e à sexualidade passa a ser objeto de dispositivos institucionais de controle.

Entretanto, o trabalho para jovens, ao contrário do trabalho infantil, é visto como normal no advento da sociedade capitalista burguesa, especialmente quando se tratava da juventude operária.

Nesse contexto, os discursos sobre adolescência e juventude passam a ter conotações dissonantes: a adolescência é marcada por características biológicas e psicológicas, especialmente dadas pela puberdade, enquanto que a definição de juventude é usada com maior decorrência quando se trata de questões políticas, sociais e culturais.

Desse modo, tanto a adolescência quanto a juventude são encaradas como fases transitórias em que há a necessidade de vigilância e controle para afastar os perigos que rondam esses sujeitos nessa fase da vida. Teme-se a vagabundagem, a libertinagem e o espírito transgressor.

Assim, a juventude tornou-se um grande mito de características como: entusiasmo, impulsividade, presteza, fervor, intuição, audácia e orgulho. Como contraponto a isso, foi o cinema que trouxe os jovens para representarem, dramaticamente, as dificuldades dos tempos da Modernidade, desestabilizando o conceito de juventude como fase naturalmente preparatória para a vida adulta diante das incertezas do mundo presente.

É nas últimas décadas do século XX e início do XXI que se manifestam grandes preocupações com os tempos vividos pela juventude na contemporaneidade, especialmente em relação a reestruturação do sistema capitalista, que reorganiza os padrões culturais juvenis de modo a definir as aprendizagens necessárias para a incorporação dos jovens no modelo de produção tecnológica, como o uso das tecnologias de informação e comunicação que passam a serem pré-requisitos para o ingresso da juventude no mercado de trabalho.

O discurso da incorporação do jovem à cultura tecnológica e midiática torna-se condição fundamental para justificar a competição pelos postos de trabalho, e para afastar a ameaça do desemprego. Mas é o prolongamento da escola e a formação para um mercado de trabalho crescentemente incerto e instável que vão formando as bases de uma cultura juvenil no presente. Trata-se de um tempo em que as orientações e experiências podem ser diversas, em que o tempo é o tempo de cada um, um tempo interior, *múltiplo e descontínuo* e de caráter cultural (ZUCCHETTIZ; BERGAMASCHI, 2007).

Assim, os processos de constituição de identidades juvenis, no passado e no presente são atravessados pelas condições históricas, políticas, sociais e culturais que demandam formas plurais de reflexão e análise das culturas juvenis.

5.1 Histórias de juventudes

Minha juventude foi marcada por vários processos identitários conflituosos. Por vezes, percebia em mim atitudes infantis num corpo de adolescente que era cobrado e dominado pelas regras e padrões da minha época. Ouvi muitos “nãos” e sofri muitas repressões por tentar ser o que eu queria ser. Não podia fazer e dizer certas coisas, pois eram consideradas “proibidas” para as meninas. Gritava dentro de mim a voz: “O que os outros vão dizer?” Essa voz me acompanhou até a vida adulta. Mesmo assim rompi alguns grilhões, não através da

fala, mas da escrita. Foi o tempo que precisei “silenciar”, de certa forma, e passei a expressar-me através dos contos, poesias e narrativas que escrevia.

Encontrei algumas narrativas dessa época que descrevem um determinado contexto histórico da minha vida e que retratam essa grande “mistura” entre infância e juventude e constituição de identidades múltiplas e complexas:

Era uma vez uma semente que logo nasceu e da noite para o dia se fez botão. (tão cedo se fez botão) e as pessoas ao invés de cuidarem dele para que crescesse e se tornasse flor, logo foram despetalando sem pedir licença como se nada fosse, na pobre ignorância de nunca terem pensado que aquele botão podia ser obra do Criador. Um jardineiro fez o que bem quis com o pobre botão e o deixou no jardim abandonado, machucado, sem esperança e ainda voltava às vezes para machucar mais um pouco, pois era alguém que nunca entendeu de flores. (talvez ainda não entenda e talvez nunca entenderá). Mesmo assim, apesar das geadas, das chuvas e ventos, dos maus tratos aquele botão teimava em se transformar em flor, mesmo que ninguém olhasse para ele, mas não podia simplesmente murchar porque tantos outros botões já haviam murchado naquele mesmo jardim. (...) Agora já era flor, mudou de jardim e se fez fruto. Ainda verde, inexperiente, mas era fruto. Quer amadurecer mas sabe que precisa de tempo e das luzes do Alto. Eu, também fui como um pássaro arrancado do ninho para viver na prisão de uma gaiola quando outros podiam voar livremente, entoar seu canto de amor a vida em nome da liberdade. Condenada a prisão, sem nunca ter tido a sensação de bater asas e voar para longe, conhecer novos horizontes, avançar fronteiras!... Assim eu vivi sem saber se a liberdade chegaria um dia ou o fim seria ali mesmo: ver a vida passar por aquelas grades e eu sem poder alcançá-la. A lei da liberdade, do amor a vida devia ser decretada para todos e, no entanto, quantos ainda vivem em prisões sem sentir a alegre sensação de um vôo livre? Não é fácil viver a liberdade, porém a prisão, que nos faz prisioneiros sabe como nos manter dependentes ao ponto de não queremos voar. A sensação que se tem quando se está livre para voar é a de não saber para onde ir, onde buscar forças para viver só ou encontrar o bando e a incerteza da aceitação. Sim um pássaro prisioneiro é tão diferente daqueles

que sempre viveram em seus ninhos... que construíram e viveram em plena liberdade, não tem aquela expressão sofrida, por isso não falam a mesma linguagem, dificilmente falarão... Voei em várias direções,, cruzei matas, vales como um andorinha solitária a espera de um verão que demorou tanto pra chegar. Encontrar o bando....buscar o sentido da verdadeira liberdade não foi e nem é fácil, mas agora os horizontes são mais amplos e a sensação de ser livre para voar faz com que eu sinta uma vontade louca de avançar fronteiras a procura de um lugar ao sol para construir um ninho, o meu ninho, na certeza de que hoje não me será negado o desejo de voar, ser livre para entoar um canto de amor a vida em nome do que outrora for utopia: a liberdade. Falei do botão que se fez flor e depois fruto...Do pássaro, ferido prisioneiro que hoje busca a liberdade e assim, falei de mim mesma do que fui, do que sou agora. Quando falo do botão que agora é fruto, falo da mulher, que existe em mim que lentamente amadurece, tendo ainda algumas marcas de quando era apenas um botão, mas crê que as luzes do Alto lhe darão a verdadeira seiva da vida e é claro que vai amadurecer. Ser mulher... foi lindo descobrir isso. É como abrir o círculo da vida. Tantas coisas guardadas hoje se manifesta com um potencial tão grande. Olhar a vida, as outras pessoas, ainda com os olhos de menina sonhadora que crê firmemente no amor. Deus me quis mulher, foi a descoberta mais linda da vida Mulher, que somente agora pôde compreender o sentido real do amor, apesar dos medos que ainda a fazem criança. Quando falo do pássaro ferido e aprisionado, falo do meu ser, pessoa, e a desesperada busca da verdadeira identidade como foi difícil e ainda não é fácil ser autêntica, livre dos preconceitos e ideologias. Mas acredito que todo o ser humano será sempre um poço de buscas de respostas para tudo que o rodeia. E, que graça teria a vida se a gente chegasse a plena verdade de todas as coisas? Como poderia entender tantas coisas sem levar em consideração que não se nasce sabendo todas as transações do mundo que nos rodeia?(ALMEIDA, jan. 1990)

Encontro outra narrativa que foi escrita em forma de linha de tempo, sintética, porém, mais consistente e pontual ao citar datas e situações vividas na adolescência. Confesso que

relendo a escrita percebo hoje uma certa dramatização nos modos como descrevo minhas vivências:

1980: o que poderia dizer de um ano tão mal vivido que marcou toda a minha vida? Convivi com pessoas que não souberam me compreender e ajudar sofri por causa de outras que jamais se preocuparam com as minhas lágrimas. Eu, não era eu, era qualquer coisa, não eu mesma. Até tentava ser mas o meio não proporcionava esta abertura. Vivi uma grande escravidão. Era um botão e me despetalaram, era um pássaro que cegaram os olhos para não poder voar e, como se não bastasse, depois cortaram-me as asas. Era apenas uma criança e me transformaram em mulher. Sonhos, ilusões, liberdade, gosto pela vida, o direito de ser jovem. Tudo me foi arrancado (...)As grades da prisão eram muito fortes e eu não conseguia me libertar. Eu já acreditava no novo, mas o “velho” me cercava.(ALMEIDA, 1990)

Nestas escritas percebo um sentimento de rebeldia de uma jovem que buscava respostas para suas angustias, medos, decepções e insatisfações. Como se esperasse muito dos outros sujeitos para construir minha história. Uma grande necessidade de encontrar apoio, acolhimento, compreensão.

O modo como expressei-me nestes textos, indica a concepção de gênero que marcou minha identidade juvenil, uma feminilidade marcada pela estética da fragilidade e da necessidade de proteção diante do gênero oposto. Uma visão binária de gênero que separa o feminino do masculino e cria um discurso normativo de posição de subalternidade da mulher frente ao homem (LOURO, 2008).

Olhando para a minha história de vida e as histórias de cada um/a das crianças e jovens da minha escola, percebo infâncias desprovidas de bens materiais. O quanto é negado aos/às meninos/as, da minha escola, possibilidades de convivência com seus familiares e a quebra dessas relações de amor tão importantes para a vida e a formação desses sujeitos.

Há poucos dias recebi uma solicitação de vaga para o 6º Ano. Recebi a mãe de Isabela na minha sala onde “entrevisto” os pais sobre a situação dos alunos: de onde vieram, por que vieram, suas trajetórias de vida são as questões básicas para saber quem vamos receber na instituição, uma forte característica de “confissão”. E durante a conversa, fiquei olhando para aquela menina de olhar vivo e ao mesmo tempo distraído, mas carregado de historicidade.

Desde muito pequena foi retirada da família e viveu num abrigo antes de voltar a morar com a mãe, o que fazia apenas um ano. Mais uma história a ser olhada com delicadeza.

Nas minhas escritas da juventude falo em prisão, grades, ausência de liberdade. Pensando nas história de vida desta menina e de outras crianças da escola, lembro que muitos deles/as viveram ou ainda vivem a experiência de ter o pai ou a mãe na prisão, no sentido real da palavra. Muitos/as destes meninos e meninas vivem em situação de privação de liberdade, nos abrigos, afastados dos pais e demais familiares.

Como na história de Isabela quando a mãe contou-me sobre a perda da guarda de seus filhos, recolhidos para um abrigo porque havia sido levada para a prisão. Perguntei por quanto tempo e ela me respondeu que foi por 12 anos. Contou experiências impressionantes vividas na prisão, tanto torturas quanto os laços de amizade que lá construiu e o grande desafio de enfrentar a sociedade quando saiu. Relacionando esta conversa com minhas narrativas da juventude, compreendi que o sentimento de prisão expresso nas escritas da juventude e o anseio por liberdade, diferem totalmente da experiência vivida por aquela mulher e sua filha.

Olhando nos olhos de Isabela me vi novamente. Eu menina-mulher, desejando ter espaço nos bancos escolares e sendo alvo de análise nas instituições que tentei matricular-me. Cheia de sonhos e esperanças, ouvia: “Volta o mês que vem”. E depois um “infelizmente aqui não temos vaga pra ti, porque não conseguirás acompanhar a turma”. E ainda: “pela tua idade não te sentirás bem junto com as crianças”.

Nesta instituição recebi a orientação para procurar uma escola no turno da noite, para cursar o Ensino Supletivo (1986), hoje Educação de Jovem e Adultos (EJA). Então parti para a nova e única possibilidade que restava e lá também ouvi que minhas chances e dos meus colegas era apenas para concluir o 1º Grau (hoje Ensino Fundamental), pois não teríamos base nenhuma para continuar. Os professores trabalhavam “resumos dos resumos” em relação aos conteúdos do ensino. Mas o que eles “desconheciam” era a minha leitura de mundo que ia além do que nos era oferecido na sala de aula.

Em meio a muitas dificuldades e desafios continuei minha caminhada até a docência. O Magistério possibilitou-me ver conteúdos que trabalharia futuramente com meus alunos de 1º a 4º Séries que eu havia “pulado” pela questão da idade e por ter chegado na escola já alfabetizada. No exercício da docência aprendi com meus alunos. Tinha que estudar para ensiná-los e assim aprendíamos juntos. Onde estava aquela certeza afirmada por meus professores que dali eu/nós não passaríamos? E assim fui constituindo-me docente e pude concluir a Graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional, outro passo

significativo na minha história: ser professora, orientadora educacional, apesar de todas as fragmentações e lacunas, queria aprofundar mais meus conhecimentos para qualificar minhas práticas como educadora.

Os livros sempre fizeram parte da minha vida diária. As bibliotecas das escolas onde trabalhei era sempre o lugar que mais freqüentava. Assim me constituí como docente, num verdadeiro ir e vir, transitar pelos conhecimentos dos alunos, suas histórias, aprender com eles a cada dia. Dessa forma constitui minha identidade docente e pude compreender seus medos, suas lágrimas e inseguranças. Por muitas vezes me percebo limitada e fragmentada, por que não dizer equivocada? Eu não acreditava que poderia ser o que eu queria ser, com pouco tempo de vivência nos bancos escolares. Mas, cheguei até aqui.

Hoje, percebo que na minha infância e juventude, e no exercício da docência vivi muitos processos de exclusão e mortes. Mas, também, vivi e vivo relações ricas de apoio e de afetos com minha família, amigos/as, estudantes e outros/as professores/as, histórias que marcaram e marcam de diferentes maneiras a construção da minha identidade, do meu *eu* orientadora educacional.

Agora, olhando para a constituição das infâncias e juventudes das crianças e jovens da minha escola torna-se visível a brutal diferença de marcas e mortes pelas quais passaram e que constituem suas identidades. Entendo que os confrontos e resistências são estratégias de autodefesa e auto-proteção como forma de sobrevivência num mundo onde as condições de existência digna não acontecem.

Reveja a minha infância e a juventude, a criança e a jovem que fui num determinado contexto espacial, histórico e cultural, e as infâncias e juventudes dos meninos e meninas da minha escola. Eu e elas vivemos infâncias e juventudes carentes de bens materiais. Contudo, na minha infância e juventude, na zona rural, passei por outros processos de subjetivação, diferentes dos processos que as crianças e jovens vivem hoje, nas periferias urbanas, principalmente, com o aumento de situações de vulnerabilidade social, a falta de convivência nas famílias, a privação da liberdade que os retira do convívio familiar e os institucionaliza em abrigos. Sofrem violências de todos os tipos, abuso sexual, prostituição, uso de drogas e tantas outras situações de risco e mortes que constituem esses sujeitos e o que os levam a “construírem” suas próprias leis, opondo-se às leis ditadas pela sociedade, passando a ser como diria Foucault, sujeitos “desviantes”.

São, em grande parte, estes os sujeitos que recorrem a minha escola. Não posso ignorar suas histórias e olhar para elas/eles faz-me repensar minhas práticas, a posição que

ocupo, como orientadora educacional e delinear estratégias de como não tornar-me mais um/a a negar a estas crianças e jovens possibilidades de estarem e usufruírem dos saberes produzidos na escola.



Muita coisa a gente faz seguindo o caminho que o mundo traçou, seguido a cartilha que alguém ensinou, seguindo a receita da vida normal. Mas o que é vida afinal?

Emílio Santiago

6. A PRODUÇÃO DA HETERONORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Retomando a concepção de gênero expressa em minhas escritas da juventude, onde aparece o discurso binário e normalizador de gênero feminino-masculino, compreendo a necessidade de problematizar aqui os modos como são produzidas tais posições de sujeito.

Também na escola há um aprendizado eficaz, continuado e sutil de posições de gênero que, num ritmo, numa cadência, parece penetrar nos sujeitos, constituindo suas identidades. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali, se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar). Todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.

Segundo Louro (2008), em Vigiar e Punir (1987), Foucault diz que a disciplina "fabrica" os sujeitos, à medida que as relações de poder funcionam como dispositivos que regulam as interações sociais nas instituições. Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas, os gestos e as palavras banalizados precisam se tornar alvos de atenção, de questionamento e, em especial, de desconfiança.

A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem" para brincar ou trabalhar? (LOURO, 2008, p.63).

Também diz a autora, com base nos estudos de Deborah Britzman e Jefferey Weeks (apud LOURO, 2008) que se produzem estreitas imbricações entre gênero e sexualidade. Porém, usualmente confundimos ou vinculamos gênero à condição social pela qual somos identificados como homem ou como mulher e sexualidade a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais. Assim, o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado, aquilo que é culturalmente definido como apropriado, parece, algumas vezes, a suprema transgressão. A vigilância e a censura da sexualidade são orientadas para o alcance da heteronormatividade, na qual a identidade masculina e a identidade feminina se ajustam às representações hegemônicas de cada gênero.

Embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade é apresentada de forma velada, pois, geralmente, professores/as entendem que as questões de gênero e sexualidade surgem apenas como “problemas” a serem enfrentados nas situações que desestabilizam os lugares, naturalmente, ocupados na ordem heteronormativa, transparecendo que se deixarem de tratar desses "problemas" a sexualidade ficará fora da escola.

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de "educação sexual", da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se "despir". Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve. Mas, a própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalem" para uma identidade desviante"? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (LOURO, 2008, p. 81).

Com isso, a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções heteronormativas de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz. (LOURO, 2008).

6.1 Uma jovem *desviante*

Pensar os modos pelos quais produzimos posições de gênero e sexualidade na escola, traz à tona o caso de Maria Madalena, uma jovem de 13 anos que chegou em nosso contexto escolar depois do término do 1º bimestre sem ter praticamente freqüentado outras escolas neste ano de 2015.

Quando recebi a mãe de Maria Madalena para “conversar” sobre porque desejava matricular a menina na escola, novamente as práticas de confissão se fazem presentes, ela afirmou que a menina era perseguida em sua escola anterior e que havia sido ameaçada diversas vezes de agressão física, por isso deixara de freqüentar as aulas. Notei que durante a conversa, na maioria das vezes era a menina que respondia e que a mãe parecia não ter muito claro o que dizer. A autonomia da garota chamou-me bastante atenção, apesar dos seus 13 anos, demonstrava firmeza em suas colocações e um certo domínio sobre aquela mãe, uma senhora com aparência sofrida e envelhecida.

Enfim, Maria Madalena foi matriculada mediante o compromisso de freqüentar as aulas e não mais faltar para poder recuperar o tempo que ficara afastada da escola. Já no primeiro dia de aula teve problemas com seus professores em função do uso do seu celular em sala de

aula e também durante o intervalo no pátio, quando, segundo alguns alunos, estava mostrando vídeos pornográficos para as crianças e relatando suas supostas experiências sexuais. Naquele dia já ganhou o apelido de “AIDS” pelos colegas.

Maria Madalena era diferente dos demais. Isso “alarmou” a escola inteira. No ônibus, durante o trajeto para casa, Ester escutava música alta, *funk* “bagaceiro”, como disseram seus colegas. Foi chamada pela coordenação pedagógica, para entregar seu celular para “investigação” sobre os supostos vídeos. Afrontou todas as ditas autoridades e rompeu com os rituais disciplinares da escola, indo direto a sala do diretor para reivindicar seu celular de volta.

A jovem foi, então encaminhada a minha sala para conversar comigo sobre a situação. Depois de chorar muito e resistir as solicitações feitas, ali na minha frente estava Maria Madalena que depois de muita resistência aceitou desbloquear o celular e apagar os tais vídeos. Durante a conversa/confissão, descobri que a menina participava de grupos de lésbicas e homossexuais nos seus contatos virtuais.

As falas de Maria Madalena continuaram desestabilizando a escola. Alguns professores/as concluíram que a menina, mesmo tendo apenas 13 anos de idade e um “rosto inocente”, possuía uma vasta experiência sexual. Foi assim, que constituíram sua identidade desviante e foi por muitas vezes aconselhada a repensar suas atitudes, na escola e no ônibus e a melhorar seu comportamento.

Até que, recebemos a visita do Conselho Tutelar juntamente com uma Oficial de Justiça com uma ordem judicial de acolhimento de duas meninas que haviam fugido do abrigo. Ester era uma delas. Fora retirada da família por suspeita de abuso sexual, por parte de um familiar. Mais um momento impactante para todos nós, educadores/as, para as meninas e as outras crianças da escola.

Ester não foi recolhida de imediato para o abrigo e parecia estar tentando se adaptar a escola. Porém, novos episódios de conflito com Maria Madalena e as professoras ocorreram e seu celular foi retirado novamente. Ester, mais uma vez, foi levada para confissão. Entrou na minha sala abrindo gavetas, exigindo o celular de volta. Foi contida depois de muita conversa. Quando sentou na cadeira, derramou grossas lágrimas. Coloquei a situação para a menina de que eu sabia que ela havia fugido do abrigo e que deveria voltar para lá. Foi quando disse em lágrimas: “Faça o que quiser, não sou sua filha! Por que haveria de se importar comigo? Vocês não se importam com os alunos. Somos apenas mais um. Que diferença faz? Tanto faz!”

As palavras de Maria Madalena me desestabilizaram e sem conter as lágrimas lhe disse: “Ester, nós nos importamos, sim. Eu me importo!” Foi quando olhou em meus olhos e disse: “A senhora é a única que se importa. Gosto da senhora, confio na senhora”. E Maria Madalena foi para casa com a promessa de obter seu celular de volta no outro dia na presença de um familiar.

No dia seguinte, a mãe esteve na escola e soube dos acontecimentos, assumindo o compromisso que o celular da menina ficaria em casa. Logo após a saída da garota com sua mãe, um telefonema: O Conselho Tutelar anunciava que levaria Ester para a Casa da Menina, uma instituição pública onde são mantidas crianças retiradas das famílias.

Na segunda-feira, Maria Madalena retorna à escola. Conversou comigo sobre o ocorrido, pediu sigilo em relação a seus colegas. E durante a conversa contou um pouco de suas vivências na Casa e como fora parar lá. Afirmou que seu pai nunca abusara dela, que o abuso aconteceu por parte de um vizinho. Contou em detalhes de causar revolta. Pedi que escrevesse para mim o que sentisse no coração ao voltar para a Casa. E ela escreveu. No outro dia, entrou em minha sala e entregou-me o caderno e saiu sem olhar para trás...

A história de Maria Madalena é apenas uma das muitas experiências que vivencio no cotidiano da minha escola, atuando como orientadora educacional. Por que escolhi contar esta e não outra história? Porque considero esta vivência extremamente desafiadora e significativa para aprofundar aqui minhas análises sobre sexualidade.

Num tempo de tantas discussões sobre sexualidade e gênero, ainda em nossas instituições escolares não sabemos como enfrentar certas situações. Ester está fora dos padrões ditos normais. Remexer nas minhas gavetas, xingar, reivindicar o que é seu, ecoa na escola como uma ação de indisciplina, falta de limites e desrespeito as autoridades. E quem usou e abusou de seu corpo não a desrespeitou também? Como julgá-la como um sujeito que não obedece regras, limites, se seu corpo e existência é absolutamente negligenciado? Como agem aqueles/as que deveriam protegê-la, educá-la? Aqueles que abusam dela não quebraram qualquer tipo de limites de um ser em formação? Quem agride e quem está sendo agredida? Quão complexa é a vida de Maria Madalena e, de quantas mortes ela se refaz? Quem é esse sujeito carregado de tantas marcas?

Como educadora produzo discursos que posicionam-me e posicionam os demais sujeitos com os quais convivo no cotidiano escolar. Assim, criam-se representações que estabelecem identidades individuais e coletivas. Por muitas vezes, atribuo às crianças certas

identidades normais e desviantes, conforme suas ações se enquadram ou não no código das condutas adequadas na escola.

Percebo o quanto preciso refletir sobre isso, sobre os modos pelos quais eu, orientadora e educadora, ocupo essa posição de sujeito na escola. As relações de poder e saber e os regimes de verdade que estabeleço. Os modos como constituo minha identidade e a dos outros. Problematizar minhas práticas cotidianas e como atuo no governo da minha própria conduta e das condutas das crianças e jovens com quem convivo diariamente.

Assim, tento entender: quem é Maria Madalena? E ao fazê-lo, produzo uma identidade, crio marcas em seu corpo, tentando fixá-la, classificá-la dentro dos padrões que entendo ser a verdade daquele sujeito. Com isso, a incluo ao mesmo tempo que a excluo dentro de um código ético estabelecido como verdadeiro.

Penso estar cuidando de Maria Madalena, corrigindo os seus desvios e controlando os seus excessos, afinal é o que se espera da orientadora educacional, é o modo como a identidade do sujeito orientadora foi definida e fixada no sistema escolar. No entanto, esse cuidado expressa um código moral, uma ética e uma estética que passa agir sobre os sujeitos, renegando-os como seres dotados de suas próprias verdades.

Mas, Maria Madalena escapa, resiste e desestabiliza-me. Não é possível enquadrá-la, controlá-la. Isso assusta, desafia, mexe com meus discursos e práticas de educadora e orientadora. Especialmente porque este sujeito “desviante” rompe com verdades enraizadas em mim e na cultura escolar do como deve comportar-se a criança, o jovem, de como meninos e meninas devem agir e se relacionar na escola. Rompem com o que se concebe tradicionalmente da infância, seres inocentes e assexuados, da juventude, seres cuja rebeldia e sexualidade precisam ser controladas, vigiadas e corrigidas conforme os padrões instituídos, o que aconteceu comigo na minha infância e juventude.

Assim, as histórias que vivo com as crianças e jovens da minha escola tornam-se matéria-prima bruta para produzir novas formas de ser e fazer minha própria história como orientadora educacional. É nestas relações cotidianas extremamente desafiadoras que encontro possibilidades de uma outra ética e estética para constituição da identidade de orientadora educacional.



Não haverá borboletas se a vida não passar por longas metamorfoses.

Rubem Alves

7. O EU ORIENTADORA EDUCACIONAL: POR UMA OUTRA ÉTICA E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

A escola é uma das instituições da Modernidade que a sociedade disciplinar proporcionou como uma das mais exemplares, entre outros motivos por ser destinada à produção de subjetividades, à construção e veiculação de identidades, à definição de lugares de sujeito.

Segundo Albuquerque Júnior (2015) na contemporaneidade, a escola, como outras instituições surgidas na Modernidade, cada vez mais são contestadas, mas ainda não se imagina a sociedade capitalista sem a existência de espaços que conformem as subjetividades. Anuncia-se a crise da escola e propõem-se a sua urgente e necessária reforma. Também o lugar do professor é colocado sob suspeita e suas pretensões de ensinar são atravessadas pelas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais diversas que marcam a chamada sociedade pós-moderna.

Na verdade, esse processo cultural de reforma da escola e da identidade docente busca reconfigurar as práticas educativas para acomodar as demandas da sociedade capitalista na era da globalização de mercado. Novas formas de agenciamento dos sujeitos que visam fixar identidades, preservando a posição da escola enquanto instituição de governo e captura das subjetividades para adequação aos interesses em jogo.

No entanto, como foi analisado ao longo deste estudo, as práticas de governo da conduta que se desenrolam na escola não acontecem sem resistências. As histórias de vida das crianças e jovens que subvertem as regras, não reconhecem autoridades instituídas e criam estratégias para se auto-defenderem nas circunstâncias de violência vividas dentro e fora da escola são provas dessa resistência ao enquadramento dos sujeitos à ordem que se pretende hegemônica.

No cotidiano cada vez mais me sinto desafiada a repensar minhas práticas e concepções como orientadora educacional. A produção desta Monografia possibilitou re-significar os discursos e posições de sujeito que assumo nas relações com os/as educandos/as no nosso cotidiano escola.

No processo contínuo e inacabado de busca por construir minha identidade como orientadora educacional também foi importante para mim a participação no Curso sobre Comunicação Não-Violenta (CNV) oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aos professores das escolas estaduais no ano de 2015. A CNV apareceu como uma alternativa de tornar as relações menos conflituosas no ambiente escolar.

Em seus estudos sobre comunicação não violenta, Rosenberg (2006) afirma que a CNV cria formas de falar e ouvir que nos levam a nos entregarmos de coração, ligando-nos a nós mesmos e aos outros, o que reafirma minha percepção da necessidade de exercer meu trabalho como orientadora educacional fazendo uso do diálogo sincero, aberto, afetuoso e sensível com os outros sujeitos no cotidiano da escola.

Considero que ao romper o silêncio, a auto-defesa e os julgamentos, posso perceber de forma mais autêntica minhas relações com os outros e os modos como me posiciono frente à eles/elas. Quando busco refletir os modos pelos quais eu e os outros produzimos a existência nas circunstâncias históricas em que estamos implicados e envolvidos, percebo a necessidade de romper com as práticas de confissão, julgamento e vigilância.

Lembro-me das palavras de meu amigo Juan da Rosa, um nobre educador do país vizinho, Uruguai, que em uma de suas palestras, num espanhol carregado de mansidão contou sobre suas experiências como educador e da relação de diálogo que estabelece com os seus educandos/as. Esse educador nos lembra de falar baixo, exercitar uma escuta sensível e não se colocar fisicamente numa postura de hierarquia frente aos educandos. Desse modo, o poder falar se constitui numa relação recíproca de escuta e de construção co-responsável das ações.

Baseada nesses estudos e reflexões procuro forjar uma outra ética e estética da minha identidade como orientadora educacional que precisa a cada dia rever a própria prática, configurando um novo ser e fazer no cotidiano da escola. Já não se trata de “vigiar e punir”, controlar e docilizar corpos, mas compreender como as identidades se constituem. No lugar das práticas de confissão e das tecnologias de governo da conduta, cabe a mim orientadora educacional promover relações de diálogo com os sujeitos e estabelecer com os outros acordos recíprocos para uma convivência respeitosa no ambiente escolar.

Assim, percebo uma pluralidade de processos e transformações que me tornam o sujeito orientadora educacional que sou hoje. Um *Eu* Orientadora Educacional atravessada pelas relações com os outros, inquieta, numa constante busca, mas, ao mesmo tempo feliz com minhas descobertas provisórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Termino minhas reflexões e análises afirmando que as transformações que ocorrem na vida da gente são acontecimentos que produzem nossas identidades. Portanto, já não sou mais a mesma pessoa que era quando iniciei o Curso de Especialização em Educação e Diversidade Cultural. O que mudou em minha vida de lá para cá? Muitas coisas. Foi um verdadeiro processo de quebra de paradigmas. É um verdadeiro sair de mim mesmo e envolver-me com o mundo que me cerca.

Penso: será arte essa rede que nos envolve e nos faz perceber que fazemos parte de um grande ciclo e que somos levados por essa onda como se fôssemos uma grande roda gigante que não pára de girar? E, que ora estamos em cima, ora embaixo? E que necessitamos agir com demasiada coragem para controlar a nossa própria vida, desenvolvendo o governo de nossas próprias ações? Será arte essa busca incessante de encontrarmos a nós mesmos? Será?

Fiz uma viagem no tempo para rever minha história: estive em lugares e com pessoas com quem construí várias coisas ao longo da vida. Rever lugares e pessoas, reportou-me a um tempo em que todas essas inquietações já existiam na minha alma, embora fossem expressadas de outras formas.

Da infância a vida adulta existe uma certa distância temporal. Mas, vejo agora o quanto sempre é possível buscar no passado elementos que constituem o que sou hoje. As vivências transformaram-me, certas perdas fazem-me compreender que foram necessárias. Assim, constituo minha identidade, construo referenciais que passam a dar sentido aos meus discursos e práticas.

O que considero mais importante de tudo isso, que fez e faz parte da minha história, é continuar tendo um coração de estudante que bate em meu peito e vai bater a vida inteira. Um coração carregado de sonhos e música como se fosse a trilha sonora da vida e das vidas que se entrelaçam com a minha, como diz Osvaldo Montenegro numa de suas belas interpretações:

Nossas histórias:

Quando a sua história tira a minha para dançar

Como bailarina salta e gira sem cansar

Vence a gravidade e fica leve até voar

Vendo a gente toda a gente busca o seu par

Quando um coração se acalma e volta pro lugar

A esperança sonolenta acorda e vai brincar

*Toda a melodia é um farol guia em alto mar
Quando uma canção consola alguém valeu cantar*

Valeu mergulhar nesse poço que é a minha história de vida entrelaçada com tantas outras... Esse processo não só me reconstituiu como restaurou-me por dentro e fez ver o quanto podemos, quando cremos na nossa força e forjamos nossa própria existência. E, longe das certezas, a caminhada continua carregada de interrogações...

“...Não sei se estou perto ou longe demais, se peguei o rumo certo ou errado. Sei que apenas que sigo em frente, vivendo dias iguais de forma diferente. Já não caminho mais sozinha, levo comigo cada recordação, cada vivência, cada lição. E mesmo que tudo não ande da forma que eu gostaria, saber que já não sou a mesma de ontem me faz perceber que tudo valeu a pena...” Albert Einstein

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. In: ABRAHÃO, M. H. M.B. (org.) **Identidade e Vida de Educadores Rio-grandenses: Narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras)**. Porto alegre: EDIPUCRS, p.07-12, 2004.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval. Por um ensino que deforme: o docente na pós-modernidade. <http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>. Acesso em: 14 de setembro de 2015.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A.. 1978.

FISCHER, Beatriz Daudt. Foucault e histórias de vida: aproximações e que tais. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FAE/UFPEL, n.1, p. 5-20, abril/1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France (02/12/1970). 2º Ed., SP: Loyola, p. 5-70, 1996.

_____ **Microfísica do Poder**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____ **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____ **História da Sexualidade III: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____ **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____ **História da Loucura na Idade Clássica**. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

_____ **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____ **Ditos e Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____ **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982) 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREITAS, Ana Beatriz M. Como estrelas na terra: percepções *infans* sob “nova” era. **Revista Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 16, n. 41, p.192-204, abr./jun., 2015.

FROTA, Ana Maria M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro: UERJ, v. 7, n. 1, p. 1477-160, abr. 2007.

GARCIA, Maria Manuela A. O sujeito emancipado das pedagogias críticas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 26, v. 2, p. 31-50, jul./dez., 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 2 v. 22, p. 15-46, jul./dez. 2003.

LEVI, Giovanni; SCHIMIDT, Jean Claude (orgs). **História dos jovens: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996 a.

_____ **História dos jovens: a época contemporânea**. São Paulo Companhia das Letras 1996b.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-posições**, Porto Alegre, n. 2, v. 19, p. 17-23, maio/ago. 2008.

PORTOCARRERO, Vera. Governo de si, cuidado de si. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, n. 1, v.11, j p. 72-85, an./jun. 2011.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**. São Paulo: Ágora, 2006.

SCLIAR, Moacir. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 14° Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SOUZA, Elizeu C.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Dossiê (auto) biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 1, v. 27, p. 369-386, abril 2011.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; BERMASCHI, Maria Aparecida. Construções sociais da infância e da juventude. **Cadernos de Educação**, Pelotas: FaE/ PPGE/UFPel, n. 28, p. 213-234, jan./jun., 2007.