



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Brasil

Ferrari, Anderson; de Almeida, Marcos Adriano  
Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina  
Educação & Realidade, vol. 37, núm. 3, septiembre-diciembre, 2012, pp. 865-885  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227325003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de *Indisciplina*

Anderson Ferrari  
Marcos Adriano de Almeida

**RESUMO – Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de *Indisciplina*.** Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada no Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Trabalhando com os registros feitos entre 2007 e 2009, vamos centralizar nossas análises nos casos em que o corpo, o gênero e a sexualidade interagem com as *indisciplinas*. Entendendo essas categorias como construções discursivas e históricas, estamos propondo pensar os mecanismos de sua construção através dos enfrentamentos que ocorrem na escola. Desse modo, é na perspectiva Pós-estruturalista, sobretudo nas contribuições de Michel Foucault que estará nosso embasamento teórico-metodológico.

Palavras-chave: **Corpo. Gênero. Sexualidades. Escolas.**

**ABSTRACT – Body, Gender and Sexuality in *Indiscipline* Records.** This article is the result of a research realized in the Pedagogical Actions Department in Juiz de Fora Education Secretary Office. Working with the records from 2007 to 2009, we will center our analysis in the cases in which the body, gender and sexuality interact with ‘indiscipline’. Understanding these categories as discursive and historical constructions, we are purposing to think the constructions mechanisms through what is faced and happened at school. In this way, it is the Post-structuralism perspective, mainly the contributions by Michel Foucault, that will be our theoretical-methodological basis.

Keywords: **Body. Gender. Sexualities. Schools.**

## Introdução

O que uma atitude classificada como *indisciplina*<sup>1</sup> pode dizer da relação entre corpo e os investimentos de poder-saber na escola? Essa foi a questão provocadora de uma pesquisa mais abrangente<sup>2</sup> e da qual este artigo é resultado. Realizada junto à Secretaria de Educação (SE) de Juiz de Fora, ela nos ajudou a pensar a trama de poder-saber<sup>3</sup> entre tal Secretaria, as escolas e outros órgãos como Conselhos Tutelares, Polícia, Famílias e Alunos. Essa pesquisa nos forneceu caminhos para problematizar a escola e os processos de subjetivação a partir da classificação de *indisciplina*. Mais do que isso, ela apontou para a articulação entre corpo, gênero e sexualidade como uma das relações que dialoga com essa trama poder-saber. Partindo do princípio de que corpo, gênero e sexualidade são construções discursivas, históricas e culturais, e não categorias naturais ou dadas, estamos propondo pensar os mecanismos de sua construção através dos enfrentamentos, lutas e confrontos que ocorrem num espaço singular de negociações – a escola.

Em função disso, este artigo se inscreve numa proposta de olhar a escola como maquinaria capaz de construir sujeitos, determinar lugares, controlar, disciplinar e possibilitar, também, resistências (Foucault, 1987). Como um convite, buscamos chamar a atenção para o processo de constituição dos sujeitos<sup>4</sup>, ou seja, para discursos, estratégias e práticas que organizam essa construção e que estão presentes na classificação generalizada de *indisciplina*<sup>5</sup>, ou ações que fugiram do *controle* da escola, situações que não foram *resolvidas* ou mesmo que são consideradas graves, reincidentes, de maneira que há a recorrência a uma instituição entendida como de poder maior, seja para resolver ou mesmo para servir de denúncia e, assim, dividir a responsabilidade. Processos que não existem fora das relações sociais e culturais, sendo frutos de exercícios, práticas e produtores de sentidos que circulam em diversos lugares e que se inscrevem nos corpos, nos gêneros e nas sexualidades, produzindo continuidades e rupturas, conexões e desarticulações.

Tomamos como lócus de investigação o Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação na cidade de Juiz de Fora. É nesse departamento que as escolas e familiares fazem o registro<sup>6</sup> do que ocorreu de *estranho*, de *anormal*, de *fora do comum*, de *diferente* nas escolas e buscam ações que visem *resolver o problema*. No tocante aos dados, analisamos os relatórios selecionados dos arquivos entre 2007 e 2009, em que estão presentes a escrita e as falas de diretores e diretoras, professores e professoras, pais, excetuando alunos e alunas. Das 96 escolas<sup>7</sup> que têm pastas, selecionamos 35, levando em consideração que são registros que têm desdobramentos como: açãoamento de outros órgãos, prolongamento em depoimentos, investigação e reuniões. Desses 35 registros, trabalhamos com 21, devido ao alto grau de complexidade e encaminhamentos contidos em cada um. Neste artigo vamos dar ênfase àqueles em que o corpo, o gênero e a sexualidade estão em relação e no centro das ações.

Inicialmente, tínhamos como preocupação os fatos classificados como *indisciplina* e que, portanto, tomavam a forma de registro. No entanto, diante dessas ocorrências, começamos a nos interessar pela vinculação entre escrita, discurso e construção de sujeitos. Percebemos que essas questões estavam inscritas e passavam necessariamente pela relação entre corpo, gênero e sexualidade. Desse modo, elegemos trabalhar com essas categorias, que nos conduz à perspectiva teórico-metodológica Pós-estruturalista nas suas aproximações com as teorias feministas, sobretudo nas contribuições de Michel Foucault. Assim, posicionamo-nos em meio à crítica desestruturativa das relações de poder-saber que instituem determinadas verdades acerca de homens e mulheres numa matriz de gênero. Assumimos que as *diferenças* são produções que criam o objeto ao qual se referem e cuja verdade pretende descobrir. Para Foucault, as palavras têm história e, mais do que isso, fazem história. Tomando emprestadas essas duas afirmativas, estamos pensando os conceitos de corpo, gênero e sexualidade como produtos de uma construção que ao mesmo tempo em que criam *coisas*, também dizem sobre as pessoas.

O conceito de gênero engendrado e problematizado pelas feministas anglo-saxãs estabelece uma distinção entre sexo e diferença sexual, buscando “[...] rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (Scott, 1995, p. 72). Enfatizando os processos, as construções e as relações no campo social e histórico, as feministas demonstraram que não são as características sexuais que marcam as diferenças entre homens e mulheres, mas os modos como são formuladas, apresentadas, representadas, valorizadas e incorporadas. São as configurações discursivas de cada sociedade e de cada tempo histórico que vão definindo os gêneros e as diferenças entre eles.

Nessa mesma linha de análise, o conceito de corpo e sexualidade também diz respeito às construções discursivas realizadas no campo social em cada cultura. Como afirma Giddens (1993), sexualidade é tudo que se produz, via linguagem, sobre os desejos, emoções, vivências, práticas, pensamentos. Ampliando essa discussão, Foucault (1988) trabalha não somente a partir dos discursos produzidos sobre o corpo e os comportamentos sexuais dos sujeitos, mas também a partir da sexualidade como um campo prolongado do poder, como algo constituído numa sociedade originada a partir do século XVIII, que investe incansavelmente na construção de saberes e de discursos sobre aspectos fundamentais da vida e dos sujeitos. Diante disso, vão se desenvolvendo múltiplos mecanismos de vigilância, controle, confissão e curiosidade, com o objetivo de desvendar os prazeres, sentimentos, práticas e comportamentos. Enfim, algumas expressões seriam capazes de *revelar* a nós mesmos e aos outros num processo de busca por conhecimento, de transformação em discurso e de dar lugar para os outros e para nós mesmos.

## A Escola em Questão

A partir das considerações estabelecidas na Introdução, passamos a explorar o que está presente nos relatórios/registros como *indisciplina*, buscando investir mais nas interrogações do que nas respostas, abandonando a intenção de dar caminho e solução para o que emerge dos dados. Apostamos nas interrogações como forma de problematizar<sup>8</sup> aquilo que assume um significado por ser o diferente, aquilo que foge do que é esperado (daí o sentido de diferente) e que, por consequência, é classificado, quase sempre, como *indisciplina*.

Para esse trabalho, buscamos recuperar um conceito importante do arca-bouço teórico de Foucault – acontecimento – “[...] uma prática que se altera, que sai da rotina, que se diferencia da ordem, que emerge, que irrompe diferencialmente num horizonte de continuidade e repetição” (Albuquerque Jr., 2004, p. 18). Estabelecendo dois sentidos para o termo, Foucault (1997) define acontecimento como novidade e prática histórica: sentidos que se cruzam e que nos ajudam a pensar o material empírico desta pesquisa, ou seja, as *indisciplinas* que estão tomando forma nas escolas. Desse modo, tomarmos acontecimento como novidade, como algo diferente do que deveria ocorrer nas escolas – e por isso há um *destaque* –, só é possível em relação a uma prática histórica que nos aproxima do segundo sentido de acontecimento, aquele ligado à regularidade histórica das práticas. Um acontecimento (novidade) gera uma passagem, uma mudança e uma transformação, gerando novos acontecimentos discursivos e novas práticas.

Apropriando-nos dessa construção foucaultiana, parece enriquecedor pensar as *indisciplinas* como acontecimentos. Elas são novidades porque fogem do que é esperado para um comportamento nas escolas, ou, pelo menos, para algo que foi construído e assumido como comportamento ideal de alunos e alunas. No entanto, elas só podem ser entendidas como novidades porque expõem o comum. Ao fugir do esperado, geram passagem e transformação, que vão gerar outros acontecimentos discursivos e ações, tais como convocação dos pais para conversas, advertências orais ou escritas e, em casos extremos, os relatórios na Secretaria de Educação, foco do nosso trabalho. Há uma passagem da escola para a Secretaria, momento em que os acontecimentos do interior da escola adquirem novos contornos, transformando-se em novos acontecimentos discursivos, novas ações e produções.

Nessa perspectiva, elegemos uma situação ocorrida em uma escola como oportuna para essa discussão sobre as questões de poder, de discursos e de saberes que engrenam esse espaço e suas possíveis resistências. Não cabe colocar tal ocorrência como fato isolado ou como um *problema sem tamanho*, mas evidenciar as relações existentes e que estão circulando e servindo para organizar este espaço chamado *escola* e sua relação com a Secretaria de Educação. Segue o relatório<sup>9</sup> construído pela escola e apresentado na SE:

*Aos quinze dias do mês de fevereiro de dois mil e oito – sexta feira – às treze horas, na E. M. J., situada em Juiz de Fora, o aluno desta instituição H. M. S., 9 anos, do 2º ano do Ensino Fundamental invadiu a escola, juntamente com o ex-aluno: D. J., 14 anos. Os dois demonstravam comportamento agressivo e visivelmente transtornados, agredindo a todos os presentes com gestos obscenos, palavras ofensivas, etc... A direção chamou-lhes a atenção e convidou-os a se retirarem do local, no entanto, a situação só piorou. Pois D. foi aluno desta instituição nos anos 2006 e 2007 e durante sua permanência enquanto aluno, teve várias ocorrências sérias e encaminhamentos ao Conselho Tutelar e Secretaria de Educação. O referido menor, neste dia acima citado, se colocou deitado sobre uma das mesas, nas quais são servidas as refeições; puxou a bermuda ficando de cueca e logo em seguida tirou também a cueca exibindo a genitália, diante de meninos e meninas, professores e funcionários. A situação ficou incontrolável porque ele estimulava H. a fazer o mesmo. Este último ameaçou agredir fisicamente a vice-diretora. Foram momentos difíceis.*

*A Polícia foi acionada, assim como o Conselho Tutelar que sugeriu chamar o Resgate, já que o comportamento desses menores não estava nada normal. Até que a polícia chegasse, os invasores dominaram o espaço escolar com gestos, palavras e nudez de sexo, ferindo o código Penal.*

*É bom ressaltar que os portões da Escola estavam fechados. Eles pulavam os muros da Escola para dentro e para fora com muita facilidade e sem o mínimo de respeito.*

*Foi feito o Boletim de ocorrência de número Tutelar, pois teme pela própria segurança e pela segurança dos alunos e funcionários da Instituição em comento. (sic)*

*Juiz de Fora, 15 de fevereiro de 2008.*

Esse é um relatório feito por aqueles que são responsáveis pela escola, aqueles que se sentem autorizados e capacitados pela instituição, para sua manutenção, preservação e vigilância. A questão aqui não é questionar a validade disso, mas pensar o que isso possibilita. Como essas construções estão permitindo as condições de emergência e de sustentação do que foi narrado? Como foi descrito? Que posições de sujeitos estão organizando o relatório e, também, sendo construídas a partir dele? Apresentamos, minimamente, duas: os meninos que ‘invadiram’ e os que estão na escola. Podemos imaginar um campo de batalha, relações de poder em que o muro é a fronteira, é a linha divisória que separa um mundo do outro, como se não houvesse relação entre eles. O próprio uso da palavra *invadiu* já é revelador dessa relação de conflito, uma vez que invadir é entrar sem a permissão, sem ser convidado. Usar a palavra invadir estabelece a posição dos que estão dentro e daqueles que estão fora, dos que não são bem-vindos. Algo novo que rompe com a *normalidade* e que gera novos acontecimentos.

Também nos interessa no relatório a visibilidade do corpo como denunciador de problemas, de delinquências, de desordem. No ‘corpo’ do relatório encontramos: “[...] os dois demonstravam comportamento agressivo e visivelmente transtornados”. A *agressividade* e o *transtorno* nos conduz a outra

novidade, a ideia do autocontrole que cada um tem que ter e que passa pela vigilância e controle do seu corpo, do seu comportamento, das suas ações e palavras. O que está escrito nos incita a questionar o lento trabalho de disciplina e ordem que é exercido sobre o corpo desde que se nasce para além das escolas. Ao revelar o descontrole, denuncia-se a disciplina. Várias passagens que descrevem o *transtorno* só são possíveis de serem compreendidas porque temos uma construção do que pode e do que não pode ser feito nas escolas.

*O referido menor, neste dia acima citado, se colocou deitado sobre uma das mesas, nas quais são servidas as refeições; puxou a bermuda ficando de cueca e logo em seguida tirou também a cueca exibindo a genitália, diante de meninos e meninas, professores e funcionários [...] (Relatório SE Juiz de Fora, 15 de fevereiro de 2008).*

Todos nós sabemos que não podemos (ou não devemos) deitar sobre mesas, puxar bermudas (seja as nossas ou as dos outros), mostrar a genitália, enfim, situações que são produzidas no diálogo disciplina/indisciplina, controle/resistência.

No relatório, a palavra *invadiu* sugere a possibilidade do não pertencimento, ou seja, os *invasores*, mesmo que uma vez já tenham estudado na escola, não pertencem mais àquele lugar, por isso, é preciso ações que os obriguem a sair, negando-os o lugar do qual já foram pertença. Não há *ritual* de reinserção, não há mais lugar ali possível para eles, são estranhos. Este é um processo de construção e de trajetória que transforma esses corpos em invasores. Uma das questões mais interessantes que esse caso nos possibilita é a ligação entre o processo cultural e social de construção do corpo. São situações que envolvem relações de poder e saber e que estão presentes em vários locais e momentos, como no espaço escolar. São permeadas de histórias e acontecimentos, que vão, aos poucos, de forma sutil, ou às vezes de modo gritante, afetando tanto o sujeito quanto o espaço escolar. Portanto, é o processo social que faz do corpo sujeito e objeto, que constrói, inscreve e (re)configura a subjetividade de cada um.

Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que o outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *éthos*, de prática de si e de liberdade (Foucault, 2006, p. 284-285).

Refletir a partir dessa perspectiva parece colocar em circulação uma crítica às ideias e práticas que organizam a escola: como evidenciar novas formas

de pensar e agir nesse espaço? Assim, podemos examinar, também, como se constrói cada sujeito envolvido nesse processo, como corpos e subjetividades em relação.

Por que o fato narrado chama a atenção e se torna motivo de uma ocorrência por parte da escola? A escola é resultado de um processo cultural assim como o próprio fato. O fato revela como as construções culturais se dão no interior da escola, como ele é fruto de uma rede que vai da escola ao aluno, da escola à Secretaria, dos alunos para a escola, dentre outros pontos de ligação. Como assinala Michel Foucault (1988, p. 126), esse processo “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar [...]”, uma concepção escolar do século XVIII, que repercute até os dias de hoje. Esse percurso que a escola fez não é diferente da sociedade que se constituiu, aos poucos, dentro de um sistema disciplinar eficaz e duradouro.

Essa ligação entre corpo, cultura, disciplina, história e sociedade foi perfazendo uma ideia, ou talvez um ideal, de sujeito como aquele capaz de observar-se, decifrar-se, interpretar-se, descrever-se, julgar-se, e se autogovernar. É importante pensar a escola como parte desse processo que liga, em relações de poder, professores e alunos, diretores e professores, diretores e alunos, alunos e alunos, comunidade e escola.

Quais são as relações de poder mais imediatas que estão em jogo? Como tornam possíveis essas espécies de discursos e, inversamente, como esses discursos lhes servem de suporte? De que maneira o jogo dessas relações de poder vem a ser modificado por seu próprio exercício – reforço de certos termos, enfraquecimento de outros, efeitos de resistência, contra-investimentos, de tal modo que não houve um tipo de sujeição estável dado uma vez por todas? (Foucault, 1988, p. 108).

Pensar a escola como um lugar em que as questões de saber e poder possam vir à tona, preocupando-se com suas relações, discurso, formas de resistências e técnicas de disciplinamento pode ser uma forma de desfamiliarizar o familiar numa proposta de abrir os discursos para fazer algo diferente. Invadir a escola e ficar nu também pode ser entendido como um *modo de existir*. Talvez possamos nos apropriar dessas ações como uma mensagem de que estão vivos, estão ali, de forma que elas podem nos servir para interrogar sobre a construção desses corpos em relação, como um lugar possível de intervenções, rupturas, nomeações, identificações, exclusões. Que práticas discursivas e não-discursivas estão circulando nas escolas e investindo nos corpos? Como elas estão construindo diferentes problemas?

Essa configuração no espaço escolar é aquilo que chamamos *indisciplina*, que estamos questionando no sentido de problematizar a prática docente, a escola, a ação dos alunos, diretores e todos os envolvidos na trama escolar, que está organizando as relações entre os relatórios e a Secretaria de Educação. Como esses adolescentes estão construindo subjetividades? Que subjetividades

estão em negociação em meio aos jogos de poder? Como são entendidas as resistências? O que significa, para esses meninos, saltar o muro para dentro da escola e tirar suas roupas (ou a roupa)? Quem eles põem em relação? Que subjetividades eles e os seus corpos estão ajudando a construir, em relação? Que escola eles estão nos convidando a problematizar? Como o corpo passa a ser local de leitura, de informação, de resistência, de poder e de punição? O que casos como esse têm de potencialidade e desafio para a escola e para a educação?

Um acontecimento desse tipo pode ser considerado apenas mais um *caso* de escola ou mais um que precisa de punição severa, pois as pessoas que assistiram a ele o consideram uma afronta sem tamanho. Está em construção um processo muito mais sutil presente na escola e que, por conta da força disciplinar existente, não permite pensar que tal acontecimento seja um conjunto de forças, de situações importantes naquele instante.

Pular o muro só é possível de ser lido, e adquire significado na medida em que instaura uma relação entre novidade e regularidade, entre o surgimento do novo e funcionamento das práticas. Neste sentido, o acontecimento narrado é entendido como uma ruptura radical com as práticas escolares, com o que *normalmente* acontece no interior das escolas e, assim, é uma ruptura que só se manifesta por seus efeitos. Além disso, a regularidade que essa ruptura encerra só é conhecida e pensada em termos discursivos. Dessa forma, escrever um relatório para a SE é levar ao conhecimento uma regularidade e uma ruptura, que vão dar sentido ao acontecimento e dar origem e sentido aos alunos envolvidos, a escola, a direção, a SE, enfim àqueles que estão em relação.

A disciplina não está só na escola. Como no caso narrado no início desse texto, a escola se percebe ainda como um local em que a disciplina é forte, como um espaço que merece e exige *respeito*. Disciplina passa por respeito, tanto que é recorrente a acusação de falta de respeito no texto citado com relação à escola. Como nossa sociedade é herdeira da disciplina, e se constituiu como tal, nós estamos *acostumados* a pedir respeito, sabemos identificar situações de respeito e de falta dele, o que faz com que esse processo não seja exclusivo da escola, mas construído em relação. Haja vista que a escola, diante de uma situação extrema, recorre a outras instituições que compõem nossa sociedade disciplinar, como o Conselho Tutelar e a Polícia, que juntos buscam a constituição de sujeitos disciplinados, capazes de controlar suas ações e pensamentos num investimento constante de corpos dóceis em benefício de todos. Esse processo de normalização permite-nos perceber o quanto a norma investe na comunicação e articulação entre as instituições para que suas táticas de disciplina, segurança e controle sejam as mais eficazes possíveis (Ewald, 2000).

Não caberia tomar a defesa do menino e correr o risco da demagogia. São diversos incômodos que tal situação provoca. Tentar enxergar nesse fato resquícios de um discurso sobre o corpo, sobre a escola, sobre o poder-saber que vem sendo articulado, construído e reforçado nesses últimos séculos é o que se apresenta como mais interessante. O questionamento de tal evento leva às indagações sobre a prática docente. Que discursos vêm sendo reforçados

no espaço escolar e quais têm sido deixados clandestinos, à margem? Quais são os saberes que, como engrenagens do poder (Foucault, 1988), funcionaram para manter e criar os ‘lugares’ de cada um? Como esses lugares ou fuga vão constituindo subjetividades?

Deleuze e Parnet (1998, p. 74) escrevem que “os corpos não se definem por seu gênero ou espécie, por seus órgãos e suas funções, mas por aquilo que podem, pelos afetos dos quais são capazes tanto na paixão quanto na ação”. Apropriando-nos dessa citação, seria possível pensar que o corpo pode muito mais do que é estimulado na escola. Na dificuldade de reconhecer a diferença, insistimos em lhe dar um lugar para que as coisas se mantenham como antes – como foi feito com os dois meninos. Ao não se enquadrar naquilo que se espera, são ainda enquadrados num outro lugar, na indisciplina, no agressivo, naquele que fica nu. Há vários enquadres que vão servindo para construí-los discursivamente. É a escola construindo o outro, já que não há fala deles no relatório. Parece que ao não nos enquadrarmos, permitimos que falem de nós: é como se perdêssemos o direito de indivíduos, como se nos tornássemos pertencentes aos outros, nossos corpos não nos são mais de direito, então podem sofrer intervenções. É surpreendente a capacidade e a força de construção disciplinar em estabelecer as censuras, obrigar as ocupações, determinar e regulamentar os ciclos de repetição.

Esse poder hierarquiza os espaços, e uma vez que a escola não alcança sucesso, outras instituições podem ser acionadas para isso. Cram-se papéis pré-definidos, atribuindo lugares e funções: o papel da escola, do Conselho Tutelar, da Polícia. Na escola, o professor ditaria as regras, o aluno teria que respeitá-las. Mas, constantemente, são ouvidas reclamações como se os papéis estivessem trocados. Mesmo querendo reconhecer o processo diferente, tudo é analisado e questionado somente se percebendo dois lados. Acusado de inverter os papéis, o aluno passa de subordinado para *ditador* de regras. O próprio fato de reconhecer que algo não vai bem parte da classificação, de um sistema binário entre o que pode e o que não pode, o certo e o errado, mantendo o processo do enquadramento que nos organiza, nos dá um lugar. Ao falar, ao construir um relatório sobre os dois alunos que ficaram nus na escola, também estão construindo a si mesmos – professores, diretores, escolas, policiais, conselheiros tutelares, além de construir, também, a norma numa lógica binária difícil de ser desconstruída.

Parece haver uma constante necessidade de descrever as coisas, descrever ações e estabelecer conexões entre determinados lugares, ações e discursos. Essa necessidade de nomear os acontecimentos não surgiu de repente: foi construída historicamente e se tornou forte a partir do século XVIII e XIX não só sobre o sujeito, mas também sobre seus desejos, sexo, raça, gênero, problemas e teorias. O sujeito é resultado desse processo de enquadramento, ao mesmo tempo em que o faz funcionar. Uma vez que se é levado a produzir discursos, a produzir saberes e a falar deles, se constrói a si mesmo. Nesse sentido, fatos, como o que está sendo problematizado neste artigo, trazem para discussão a re-

lação entre história, continuidades e descontinuidades. Já o que não se enquadra e foge às continuidades é descartado ou deixado às margens. No entanto, dando um tratamento histórico aos fatos e considerando que tudo tem uma história, Foucault evidencia a importância das descontinuidades para a história e para a constituição dos fatos em si, além de mostrar como elas acabam dialogando com a construção de certa regularidade e, mesmo, de *normalidades*. “O que estamos ajudando a fazer de nós mesmos em meios às redes de saber e poder que ao mesmo tempo nos constituem?” (Orlandi, 2004, p. 75).

Dessa forma, parece produtivo questionar a imagem construída do menino, como essa construção é discursiva e perpassada por poder. Quem está autorizado a falar dele? Quais são as suas potencialidades e seus desafios para pensar as relações de resistências na escola? Como o corpo pode ser utilizado como local e ferramenta de resistência e mesmo de confronto, de disciplinização e de disputa? Como essas questões também dizem e constroem corpos e identidades? *Menino levado, menino com hiperatividade* e tantas outras classificações e identidades estão em circulação nas escolas. A partir da ação, que discursos são colocados em circulação para construir lugares para alunos e professores?

Questionar a imagem que se tem a partir de si mesmo é tentar trazer para a discussão um processo que Larrosa (1994), articulando o pensamento de Foucault, denomina de tecnologias do eu, práticas nas quais se produz e transforma a experiência que as pessoas têm de si mesmas. Assim, é necessário pensar no educando e professor colocados constantemente a elaborar ou reelaborar uma forma de relação reflexiva de si mesmo. Essa experiência de si mesmo traz consigo uma bagagem de *autoconhecimento*, de forma a instigar o sujeito, constantemente, a se conhecer, estimar-se, controlar-se, regular-se e a ser capaz de modificar-se. O aluno que causa ‘tumultos’ – a *indisciplina* – está também nesse processo de sujeição, de fabricação e definição de identidades, de subjetividades. O aluno do conflito também “[...] se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina quando faz determinadas coisas consigo mesmo” (Larrosa, 1994, p. 43).

Isso só é possível porque dialoga com processos históricos e sociais nos quais está inserido; o menino que salta o muro é impulsionado a se ver, no processo de experiência de si. Ao voltar os olhos para o seu interior, o próprio sujeito se torna objeto do seu olhar, se olha, mas vê muito mais do que os outros veem ou dizem dele. Se auto-observa, se transforma em dois: o que vê e o que é visto.

Mas o que essa forma de se ver provoca? É possível se ver sem os olhares alheios? No relatório que chega à Secretaria, não lemos como os alunos se veem, mas apenas como são vistos e como são apresentados a nós, como os alunos são construídos pelos outros e por nós mesmos. O que o relatório nos convida a pensar é como esses alunos são construídos na perspectiva foucaultiana: como são sujeitos resultados de saberes (o que se espera do ‘ser aluno’, do comportamento nas escolas, na utilização do corpo) de relações de poderes

(a escola fala e constrói esses alunos) e da ação dos outros sobre nós e de nós sobre nós mesmos ('quando a escola age, ela o faz para ensinar').

Essa maneira de se ver provoca uma maneira de expressar a partir de como cada um se vê. É possível dizer que na situação desse aluno, a expressão de si mesmo tem muito mais de como ele se vê e é visto, do que só ação indisciplinada. Uma expressão através de um discurso perpassado por olhares, por uma insistência em significar as coisas, dar sentido, buscar significados e sentidos já existentes e fabricados em outros lugares e tempos, talvez porque eles nos deem certezas eseguranças.

A partir do momento em que a pessoa tem que explicar por que agiu ou age de determinada forma e não de outra, se vê narrando-se, contando sua história e, ao mesmo tempo, dando uma identidade a si mesmo. Dessa forma, coloca em funcionamento ou é capturado pela necessidade, nesses últimos séculos, de falar de si. Passamos a dar grande importância à ação de falar de nós. Falando de nós, produzimos discursos, interferimos na nossa subjetividade, construímos e desfazemos identidades. Somos levados a pensar a vida como um processo de tempo linear, em que cada fato é adicionado ao que já aconteceu, 'organizando' esse processo de fabricar o sujeito. Mas essa narração, essa maneira de falar de si mesmo não é livre e sem pré-requisitos.

Podemos falar de nós mesmos, mas temos que falar de determinada forma, naquele lugar e naquele tempo. A forma de falar de si não é feita sem violência. Insere-se, naquele que fala uma maneira de se expressar. Em que lugar? E quando? Essa maneira sutil para se narrar está empenhada em construir um tipo de sujeito.

Voltamos aos garotos citados. É possível perceber que eles só foram interrogados, após o incidente, num lugar específico, com poucas pessoas e perguntas determinadas. Eles podem falar, mas não irão dizer qualquer coisa...

Como esse sujeito vai se vendo, construindo uma imagem de si e dos outros, de forma a afetar seu campo dos valores e julgamentos? Todo o processo de se ver e de narrar-se cria uma forma sutil de viver, uma existência povoada de valores, ideais e sentidos que vão dando lugar a cada sujeito.

## **Discurso, Corpo e Subjetividades: gênero e sexualidade em questão**

*O referido menor, neste dia acima citado, se colocou deitado sobre uma das mesas, nas quais são servidas as refeições; puxou a bermuda ficando de cueca e logo em seguida tirou também a cueca exibindo a genitália, diante de meninos e meninas, professores e funcionários (Relatório SE Juiz de Fora, 15 de fevereiro de 2008).*

Numa primeira leitura dessas ações, poderíamos dizer que corpo-sexo-gênero se relacionam de uma maneira resistente ou pouco dócil às estratégias de controle e dominação que, de forma geral, estão presentes na escola; ou

melhor, que a resistência toma expressão no corpo. É um corpo (“o referido menor”) que expõe ou demonstra a necessidade de resistir ao domínio: deita sobre as mesas, puxa a bermuda, fica de cueca, ou seja, mostra-se incapaz de se submeter à disciplina da escola e da vida (já que essa também não é uma atitude que se espera em outros contextos para além da escola). Corpo-sexo – no trecho *tirou também a cueca exibindo a genitália* – observamos que a genitália é percebida como a concretização do sexo, possibilitando a leitura desse corpo como pertencente a um gênero. Por que a necessidade de mostrar a *genitália*? Como esse rito constrói o gênero masculino, não simplesmente o fato de mostrar os órgãos sexuais, mas a própria ação? Corpo-sexo-gênero – até que ponto essas ações e essa relação podem ser lidas a partir do conceito de performatividade, de Judith Butler?

La performatividad no puede entenderse fuera de un proceso de iterabilidad, una repetición regularizada y constreñida de las normas. Y esa repetición no es llevada a cabo por el sujeto; esta repetición es lo que habilita al sujeto y constituye la condición temporal para el sujeto. Esta iterabilidad implica que la “performatividad” no es un acto o un evento singular, sino una producción ritualizada, un ritual repetido bajo y a través de la constricción, bajo y a través de la fuerza de la prohibición y el tabú, con la amenaza del ostracismo, e incluso la muerte controlando la forma que toma la producción, pero, no insisto, determinándola por completo previamente (Butler apud Penedo, 2008, p. 137-138).

Butler (2004; 2007) constrói o conceito de performatividade<sup>10</sup> a partir de dois tipos de enunciados: os constatativos e os performativos<sup>11</sup>. O primeiro dá conta de descrever a realidade e é avaliado por seu valor verdadeiro ou falso, como na constatação do tipo: tem uma bola no meio da quadra. O segundo – os performativos –, em certa medida, geram a realidade que estão anunciando, produzem o mesmo efeito do que está sendo dito ou feito, criam o que descrevem, sem que a realidade preexistente antes de efetuar tal ato ou dizer performativo. Podemos pensar como exemplo a ação dos professores dentro da sala de aula dizendo ‘vamos começar a aula’. Esses atos não se submetem à prova se são verdadeiros ou falsos, pois não se constata se a aula vai começar de fato, senão que essas palavras produzem a realidade *aula*, já que são atos que exigem e se produzem num contexto institucional (escola) preciso e são enunciados por uma pessoa autorizada (professor ou professora). São atos que se repetem e sua eficácia está exatamente nesta repetição.

Transferindo essa análise para a construção dos gêneros, Butler (2004; 2007) pensa-os como performatividade, o que significa dizer que feminino e masculino são um conjunto de atos repetitivos, reforçados, citados em diferentes contextos, de forma que o gênero se converte numa tecnologia ao alcance de todos. Dessa forma, os gêneros não podem ser entendidos como verdadeiros ou falsos, tampouco o conceito de performatividade pode ser entendido como *teatral*. O que a autora nos mostra, reforçando o entendimento dos gêneros como

construção, é que as performances de feminilidades e masculinidades põem em questão a ideia de uma só masculinidade ou feminilidade ou mesmo a autenticidade delas, pelo simples fato de serem efetuadas pelos sujeitos autorizados. Assim, ‘subir na mesa’, ‘baixar a bermuda’, ‘baixar a cueca’, ‘mostrar a genitália’, podem ser lidos como atos de performance em que são construídos os gêneros. Da mesma forma que essas atitudes são um acontecimento – porque rompem com a normalidade do contexto da escola –, elas também se inscrevem em atos repetitivos de construção do gênero masculino. Ser bagunceiro, baixar a roupa, mostrar a genitália são atos repetitivos de construção do gênero masculino e que vão constituindo o que é ser homem e constituindo subjetividades, como as desses meninos. A essas atitudes classificadas como agressivas, resistentes ou mesmo de coragem, que se repetem e, portanto, se esperam de meninos, não cabe o valor de verdadeiras ou falsas: elas constroem o gênero. Tanto é assim, que na Secretaria não há dúvida sobre a existência do fato. O relatório, o enunciado dos atos performativos vão construindo esse menino, constituindo a realidade, são lidos como possíveis porque estão inscritos numa repetição que dá origem ao que é ser homem e, por relação, ao que é ser menina. Embora não se espere isso numa escola, espera-se isso de um menino.

O sexo desse menino (que também pode ser lido como a sua genitália) é parte do seu corpo, assim como é parte da sua constituição como pertencente ao gênero masculino. No último século, a discussão em torno do corpo vem se modificando, principalmente no que diz respeito a sua relação com as subjetividades (Penedo, 2008). Se na concepção moderna o corpo era entendido como propriedade do indivíduo, hoje a partir do pós-estruturalismo e pós-modernismo, vem se construindo uma crítica desse corpo, efeito da modernidade. Um resultado disso foi a invenção da sexualidade como uma verdade inscrita no corpo que deu origem à busca por uma verdade do indivíduo e o surgimento de comunidades de minorias sexuais no que organizou a política das identidades sexuais (Foucault, 1988).

A verdade do menino também está inscrita no seu corpo e na sua sexualidade, o que foi capaz de classificá-lo como *agressivo e visivelmente transformado*. Portanto, a questão não se encerra classificando como *indisciplina*, entendendo-a somente por esse viés. Ela diz mais, ela diz sobre a construção dos gêneros. Mesmo não sugerindo essa compreensão, podemos verificar, através do que está escrito no relatório, que essa visão dos gêneros como construídos através das ações performativas repetitivas está presente: *A situação ficou incontrolável porque ele estimulava H. fazer o mesmo* (Relatório SE Juiz de Fora, 15 de fevereiro de 2008).

Uma das possibilidades de leitura do receio ao estímulo que tal atitude pode ter em outros alunos, levantado pela escola, é que podemos considerar que o outro vai acompanhar porque se trata de outro menino. Como esse primeiro menino pode ser entendido como resultado dessas ações repetitivas e como elas estão circulando em possibilidades de novas ações? Daí a *situação ter ficado incontrolável*.

Entender essas ações somente pelo viés da *indisciplina* faz com que a escola perca a oportunidade de investir na problematização dessas construções de gênero. No entanto, a nossa escola está tão ancorada na característica disciplinar que fica difícil olhar esses atos por suas demais dimensões. Herdeiros dessa história disciplinar, construída no Ocidente Moderno, em que o corpo passa a ser entendido como principal catalisador dos processos de identificação e disciplinamento que organizam as subjetividades, o corpo passa a ser entendido como espaço pelo qual se pode gerar formas particulares de entendimento da realidade. Assim, ao mesmo tempo em que ele é classificado como *indisciplina*, ele também pode ser lido como um instrumento de questionamento de qualquer tentativa de leitura universal da realidade, ele pode ser resistente. A realidade pode ser problematizada por essa multiplicidade de corpos e de diferentes ‘eus’ que eles conformam em diferentes localizações. O sujeito se transforma em produto de discursos que se encontram, se travessam, se confrontam e que enunciam os diferentes lugares de sujeito.

Foucault nos convida a pensar como o homem ocidental valorizou, nesses últimos séculos, o discurso sobre sexo:

O essencial é bem isso: que o homem ocidental há três séculos tenha permanecido atado a essa tarefa que consiste em dizer tudo sobre seu sexo; que, a partir de época clássica, tenha havido uma majoração constante e uma valorização cada vez maior do discurso sobre sexo; e que se tenha esperado desse discurso, cuidadosamente analítico, efeitos múltiplos de deslocamentos, de intensificação, de reorientação, de modificação sobre o próprio desejo (Foucault, 1988, p. 29).

Com a insistência em falar de sexo, constrói-se um discurso sobre a sexualidade, que continuamente cria uma série de lugares e espaços possíveis e habitáveis para cada um, para cada corpo e vai construindo identidades. O corpo, investigado, reprimido, exposto, traduzido em discurso-ação para uma possibilidade de controle, passa a ser considerado moradia da sexualidade. Controle de natalidade, doenças, prazeres, desejos e palavras: o homem é quase *obrigado* a falar de sexo, e enquanto fala, constrói a si, aos outros e suas relações. Nessa construção, está uma vontade de saber/poder capaz de modificar hábitos, rotinas, banhos, roupas, acessórios e experiências sociais.

Há um discurso capaz de modificar olhares. Produzimos os outros enquanto os olhamos. Produzimos a nós mesmos quando nos analisamos, voltando para o ‘nossa interior’. Julgamos nossa prática, refinamos nossa maneira de dialogar conosco, nos autossujeitamos nos transformando em sujeitos. Construímos-nos e criamos os outros em relação. Assim, também, são produzidos os discursos sobre o sexo. Esses discursos nos organizam e nos servem para produzir os espaços e os sujeitos. Não é por acaso que os relatórios estão perpassados por esses discursos. São os meninos que ficam nus no refeitório e mostram ‘suas genitálias’, são eles que causam medo ‘temo que coisa pior possa acontecer, já que os dois são valentões’. É possível perguntar por que ficam nus? Por

que mostrar suas *genitálias* significa demonstrar valentia? Até que ponto foi incorporado, também por esses meninos, os discursos de que algumas partes do nosso corpo dizem diretamente ao sexo/ a nossa sexualidade? Como essas partes, organizadas em um jogo do poder e força, estão colocadas em um processo de mostrar e esconder? Como o mostrar e o esconder dizem coisas? O corpo fala por si só a partir da sua relação com a cultura. É a cultura que nos possibilita ler/entender o corpo, o que ele quer dizer, o que ele está significando. Os alunos e toda a escola entraram em relação, comunicação a partir dessa parte do corpo, que estava escondida e que deveria permanecer escondida, no entanto é mostrada.

Tratar de relações de gênero, reconhecer esse desafio nas escolas não é uma tarefa das mais simples. Nos relatórios, a maioria dos casos descritos envolve meninos. Dos 21 casos que analisamos apenas um diz respeito a situações de *indisciplina* com meninas. Nesse caso, foi a mãe quem procurou o Departamento para fazer um relato sobre o que vinha acontecendo na escola. No documento, a mãe relatou que a filha, há aproximadamente um mês, disse a ela que, na sala de aula, estavam acontecendo brincadeiras de meninas sentarem no colo de meninos. A escrita encerra com a mãe denunciando ‘brincadeiras de sexo na escola’. Podemos dizer que está estabelecido o jogo de poderes em torno da sexualidade. Filha, mãe, escola e Secretaria de Educação estão neste jogo de poder, que faz com que a menina vigie, classifique e denuncie o que está acontecendo na escola e ‘que não deveria acontecer’. Para fazer isso, a menina já incorporou o que pode e o que não pode em determinados contextos e, mais do que isso, já incorporou o mecanismo de vigilância que está instaurado em torno das sexualidades. De fato, a ação da menina encontra acolhida na mãe, que também demonstra estar nessa dinâmica de vigilância e controle. Exercendo o ‘poder que é atribuído aos pais’ e talvez, imbuída da sua *verdadeira* função de controlar e vigiar a escola, procura a Secretaria de Educação. Como nos lembra Foucault (1988), o poder não é de domínio de uma pessoa, ele está na relação e ele é produtivo e não negativo. Nesse sentido, e tomando esse caso como exemplo, é possível questionar sobre o lugar das sexualidades nas nossas constituições de sujeitos, e como as sexualidades produzem imagens, pensamentos, atitudes e pessoas.

Apropriando-nos da perspectiva de Butler (2004; 2007), parece possível perceber, nessa atitude da menina e da mãe, como os gêneros operam como uma construção regulatória. Explorando mais essa ideia, a autora nos mostra que todos os gêneros são representações. Não há uma essência, senão uma série de ritos que são postos em circulação de forma repetitiva e que vão organizando identidades que, de forma alguma, respondem a uma homogeneização. O que entendemos por meninos e meninas, masculinos e femininos são ficções culturais, representações que regulam comportamentos e identidade, adquirindo força por meio de sua repetição. Assim, espera-se de uma menina se assustar com tais atitudes – de outras meninas sentarem no colo de meninos na sala de aula – e espera-se também a denúncia. São ações que constroem o gênero

feminino, constituem essa menina e também os outros. Essas ações não são algo que fazem o sujeito, mas um processo que está em circulação e através do qual esses corpos, identidades e sujeitos estão constituídos.

A constatação de que grande incidência de casos classificados de *indisciplina* ocorre com meninos, por si só, já é revelador da relação de gênero que está em circulação nas escolas, que acaba fazendo com que meninos estejam envolvidos em ações tidas como agressivas, desarticuladoras, resistentes. Pensando que são relações, os relatórios também estão neste jogo, construindo um lugar para meninos (indisciplinados, agressivos) e para meninas (disciplinadas, dóceis). Não se pretende, aqui, justificar as possibilidades e causas que levaram cada menino a agir dessa maneira e não de outra, nem afirmar que vivemos em uma sociedade em que só os homens são agressivos. O que é importante é problematizar como a escola se organiza em meio a uma trama de relações de gênero. O exemplo que utilizamos nos serve para reconhecer o processo de uma masculinidade hegemônica em que somos produzidos constantemente como homens e, automaticamente, reforçam o lugar da mulher, social e culturalmente. Haveria uma relação entre a produção da masculinidade e os acontecimentos citados nesses relatórios? Como os meninos e meninas se fazem e quais os discursos que fortalecem o lugar de cada um ou uma?

Percebemos a relação entre discursos, práticas e constituição dos gêneros como um processo não linear, nem tão pouco simples de se compreender, que molda nossas relações, nossas emoções e maneiras de responder a determinadas situações, sentir, desejar. Como a escola lida com esses fatos que envolvem em sua maioria meninos? Dentro desse processo, caberia perguntar quais as representações que a escola faz de cada menino que provoca tais acontecimentos performativos. Perguntar sobre as ações direcionadas aos corpos desses garotos é uma maneira de denominá-los como *corpos provisórios*, devido às intervenções e classificações sofridas, mas também, graças à grande capacidade de provocar, resistir, negar o lugar dado a cada um. Parece que a escola também leva os gêneros como ponto de partida para enquadrar o ‘normal’ e o ‘anormal’ no espaço escolar, de forma que é uma ação que se espera de meninos. No entanto, merece um investimento e um limite para construir um tipo de menino, de sujeito. O que está em jogo é como ser homem ou mulher, produzido e reproduzido na teia de variadas formas de poder e controle, que envolvem esses corpos em processos de disciplinamento, recusa, negação, afirmação, diferenças e identidades.

Ao entender o corpo dessa forma, estamos admitindo, também, a existência de importantes nexos entre corpo, diferença e identidade e é nesse sentido que ele se torna, para nós, um tema/objeto de estudo fundamental para o campo da educação. Historicamente, pode-se encontrar o corpo tematizado como um elemento importante dos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais e, concomitante, dos processos de diferenciação, hierarquização e de desigualdade social (Meyer; Soares, 2004, p. 9).

## Considerações Finais

Nesse sentido, somos convidados a perceber como a forma de classificar a mulher como mais *frágil* ou quando dizemos a uma menina que tal atitude é coisa de menino, reforçamos o lugar das mulheres enquanto redefinimos o lugar dos meninos na escola e fora dela. É preciso perceber os confrontos na escola permeados por relações de gênero. Se por um lado, eles desestabilizam as práticas pedagógicas, por outro, eles confirmam o lugar do homem e da mulher, o que pode ser percebido nos relatórios em que os meninos são descritos, utilizando, para isso, a imagem que o senso comum estabeleceu para esse grupo: *comportamento agressivo e visivelmente transtornados, agredindo a todos os presentes com gestos obscenos, palavras ofensivas etc...* A escola acaba legitimando o corpo ou os lugares ‘como devem ser’ ao não *desconfiar* dessa maneira de ser homem, produzida, reforçada e negociada no seu interior. Talvez por isso eles tenham pulado o muro e desenvolvido esse ato performativo no espaço escolar, porque esse é o espaço de disputa, de legitimidade, de demonstração. Talvez fosse interessante assumir esses fatos para pensar esse espaço como lugar plural, em que outras masculinidades e feminilidades poderiam ser discutidas, agindo também na produção das diferenças. Um das possibilidades de leitura do relatório é a permanência da separação dos gêneros, reforçando lugares e *status* de se ser mulher e homem, agir como mulher e homem, ser dócil como mulheres e dar *problemas* como homem. Os corpos acabam servindo como lugares do natural, definindo-o como elemento a ser moldado, mantendo as diferenças e reforçando a exclusão.

Quais seriam, então, as informações, os meios, as tecnologias usadas pela escola para fortalecer e enquadrar os corpos masculinos? Como a construção menino/menina causa diferenciações, explicações e posicionamentos por parte dos educadores e educadoras envolvidos no espaço escolar? Percebemos, porém, que nos relatórios não há, nenhum espanto ou estranheza quanto aos fatos ocorridos com os meninos. E se fosse uma menina que saltasse o muro e ficasse nua na escola? Ou outra que fugisse constantemente da escola, ou fosse violenta e agressiva?

Trabalhar o relatório pensando nas relações de gênero é trazer para discussão os processos de construção de conhecimento e de *verdades*. Isso significa questionar o estabelecimento de relações de poder que se fazem entre meninos e meninas na escola ou fora dela, seus lugares e não lugares e que precisam ser postos em xeque. Talvez por isso não se espere de meninas ações como saltar muro, ou de menino brincar de bonecas, ou ser bem comportado. Uma vez que isso ocorre e coloca meninos e meninas numa outra posição, a sexualidade entra no jogo. Mais do que isso, a sexualidade é questionada, o que serve para posicioná-los num outro enquadre. Menino que se comporta como menina ou vice-versa é classificado, ou classificada, como homossexual. Ao discutir o conceito de performatividade, Butler (2004; 2007) nos mostra como a construção

de gêneros opera como regulação que privilegia a heterossexualidade. Neste sentido, trabalhar com a problematização dessas construções é uma maneira de desconstruir modelos normativos de menino e menina e assim possibilitar novas expressões de masculinidades e feminilidades, como também de homossexualidades. Gênero e sexualidade estão constantemente em diálogo. A sexualidade produz efeitos de verdades, fortalecendo as redes dos binarismos. Não podemos afirmar apenas que é ‘muito comum’ os meninos agirem das formas relatadas no relatório. Devemos perceber o quanto nossa maneira de olhar, pensar e agir produz possibilidades para a ação destes meninos e para vermos como raro quando se trata das meninas, como corpos com marcas e histórias que permitem aos meninos agirem dessa forma e não de outra.

Os relatórios são constituídos e estão constituindo regimes de verdade no que se refere às relações de gênero e sua articulação com a normatividade, contribuindo para construir corpos de meninos e de meninas em relação. As práticas discursivas e exercidas sobre cada um possuem marcas distintas. O que podemos inferir é como a centralidade do corpo interfere na construção dos lugares e como as relações de poder, através dos dispositivos de sexualidade, multiplicam as formas de intervenção sobre o corpo dos alunos/alunas, individualmente e coletivamente, tornando-os produtores e produtos de saberes e práticas. O corpo que foge daquilo que é esperado dele sofre investimentos de outras instâncias, tais como a Medicina, Conselho Tutelar, Polícia.

Somos convidados por Foucault (1988) a compreender que as verdades são questionáveis. Entretanto, elas também constituem o campo dos saberes que nos impedem, muitas vezes, de olhar de forma diferente para os acontecimentos, para a realidade, para os discursos que circulam nos espaços escolares. Nesse sentido, queremos apostar na escola como um lugar do possível, de rupturas, diversidades e poder. Assim, pensar a problemática de gênero e os lugares pré-definidos para meninos e meninas nos ajudará a compreender melhor as relações estabelecidas na escola como cambiantes e cabíveis de transgressão, transformações e novas experiências.

Desconstruir nossa forma de pensar sobre algo que parece pronto, instituído e acabado, imutável é demonstrar como tais verdades, discursos e saberes foram produzidos e construídos. Assim, podemos acreditar na possibilidade de olhar a escola de outra maneira, não reduzindo as questões educacionais apenas ao acesso de ensino e aprendizagem de conteúdos e desempenhos. O que o artigo pretendeu colocar em discussão é a necessidade de se pensar tais alunos como personagens de histórias que se conectam sempre a uma trama perpassada por outras histórias.

Então, o desafio seria criar novas e outras conexões entre esses acontecimentos, entre esses registros e o espaço escolar: não só perceber nessas histórias outras histórias, sentir nessas singularidades as resistências, enfrentamentos, subversão, mas também vida, novas experiências e outros lugares; arrancar da normalidade essas conexões e trazer a tona o estranho, o *não-sabido*, o exterior. É necessário, através do tido como *anormal*, desnudar o normal, o estabelecido,

conhecer as estruturas que fortalecem a linearidade, reconhecer os efeitos da norma sobre cada um de nós e denunciar os lugares fixos; além disso, pensar o espaço escolar como relacional e constituído por práticas sociais, discursos, saberes e poderes em relações e inscritos no corpo, assim como os discursos, nestes documentos, estão servindo para construir os alunos, professores, o lugar reservado a cada um e a escola.

*Recebido em novembro de 2010 e aprovado em setembro de 2011.*

### Notas

- 1 Em todos os relatórios/registros que analisamos, os atos são classificados pela direção da escola, ou por professores ou ainda pela Secretaria de Educação como *indisciplina*. No entanto, no seu desmembramento aparecem outras classificações tais como: *situação de violência, ameaça de incendiar a escola, não se submete a autoridades, baixa tolerância à frustração, impulsividade, tem problemas de comportamento*, entre outras que nos fazem questionar a respeito dessas ações em diálogo como reação a atitudes disciplinares. Entendendo disciplina e indisciplina como partes de um mesmo processo de relação de poder e de força, queremos pensá-las como relacionais, e constituidoras de uma escola de característica disciplinar moderna e construtora de subjetividades (Foucault, 1987). No entanto, não vamos centrar nossas análises no conceito de indisciplina, mas no que essas classificações nos convidam a colocar sob suspeita.
- 2 Trata-se de uma pesquisa de Mestrado defendida em Março de 2010, no PPGE-UFJF, intitulada “Saberes e Poderes no Espaço Escolar: o corpo como foco”, realizada entre os anos de 2008 e 2009 junto a Secretaria Municipal de Educação.
- 3 Poder-saber é uma expressão trabalhada na obra de Foucault – Vigiar e Punir (1987) – em que ele ressalta que são forças que se implicam mutuamente e não podem ser entendidas de forma oposta e separada. Dessa forma, não existiria relação de poder sem um campo de saber, tampouco não existe saber que não esteja ancorado numa relação de poder. Neste sentido, queremos pensar o que ocorre na Secretaria de Educação como perpassados por essa relação poder-saber.
- 4 Entendemos a construção do sujeito a partir das considerações de M. Foucault (1987, 1988), ou seja, resultado de um efeito do discurso e do poder. Ao eleger trabalhar com os relatórios que são escritos na Secretaria pelos responsáveis das escolas e sobre os alunos estamos buscando compreender como essas ações e mecanismos de poder e de discursos estão construindo sujeitos – minimamente, professores e alunos.
- 5 A História das Disciplinas foi uma das áreas de estudos de Foucault (1987). Não parece possível pensar em *indisciplina* sem levar em consideração o conceito de disciplina, mas especificamente naquilo que Foucault chama atenção, que esse conceito está articulado com os campos de saber-poder ao mesmo tempo em que diz das formas de controle e regulação social.
- 6 O registro é feito num formulário padrão em que consta o nome das escolas, assim como dos envolvidos e um espaço reservado para os relatórios que podem ser tra-

zidos prontos e, neste caso, são anexados a folha. A partir daí está feito o registro, que pode ser composto ainda por laudos médicos, Boletins de Ocorrência policial, relatório dos pais, professores e qualquer outro documento que se relacionam com o fato.

- 7 A secretaria Municipal de Educação possuía, no período correspondente a pesquisa, 103 escolas que compõe a rede pública municipal de educação da cidade.
- 8 Problematizar na perspectiva foucaultiana representa ‘dar um passo atrás’. Segundo Marshal (2008) é, ao mesmo tempo, a possibilidade de um caminhar para frente e a oportunidade de libertar-se e de separar-se do que faz. Problematizar é estabelecer como problema algo que é natural, num processo de reflexão e mudanças. Para Foucault (2003) o seu trabalho consistia na preocupação em fazer uma história das problematizações.
- 9 Mantivemos o relatório na íntegra, respeitando a forma em que foi escrito e preservando os nomes que aparecem por extenso no original. Para diferenciar das citações optamos por manter a escrita em itálico.
- 10 Para construir o conceito de performatividade a autora utiliza a figura da *drag Queen*. Considerada como uma imagem de subversão da identidade, ela expõe o aspecto de construção performativa do gênero, uma vez que desassocia o corpo sexual da representação de gênero. Neste sentido, ela demonstra que não há nada de natural ou tampouco biológico que nos permita explicar o gênero como algo que está aí, dado, natural.
- 11 O conceito de performatividade tem origem na filosofia da linguagem, tendo compromisso com a desconstrução. Neste sentido, Butler faz uma leitura da obra de J. L. Austin, dialogando com Derrida.

## Referências

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. No Castelo da História Só Há Processos e Metamorfose, Sem Veredito Final. In: PASSETI, Edson. **Kafka, Foucault: sem medos**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. P. 13-32.
- BRITZMAN, Deborah P. O Que É Esta Coisa Chamada Amor – Identidade Homossexual, Educação e Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.
- BUTLER, Judith. **Deshacer el Género**. Barcelona: Edições Paidós Ibérica, 2004.
- BUTLER, Judith. **El Género en Disputa**. El Feminismo y La Subversión de La Identidad. Barcelona: Paidós, 2007.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- EWALD, François. **Foucault a Norma e o Direito**. Rio de Janeiro: Vega, 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, v. V (Ética, Sexualidade, Política), 2006.
- FOUCAULT por Ele Mesmo. Direção: Philippe Calderon. França: ARTE France/BFCP Productions, 2003. 1 DVD (63 min., cor).
- GIDEENS, Antony. **A Transformação da Intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-86.
- MARSHAL, James D. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault?** Novas Diretrizes para a Pesquisa Educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 25-39.
- MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues. **Corpo, Gênero e Sexualidade nas Práticas Escolares: um início de reflexão**. In: MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de F. Rodrigues (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. P. 05-16.
- ORLANDI, Luiz Benedito Lacerda. Corporeidades em Minidesfile. In: FONSECA, Tânia Mara Galli; ENGELHAM, Selda (Org.). **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2004. P. 65-87.
- PENEDO, Susana López. **El Laberinto Queer – La Identidad en Tiempos de Neoliberalismo**. Barcelona-Madrid: Egales Editorial, 2008.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

Anderson Ferrari é doutor em educação e professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Juiz de Fora, Minas Gerais.

E-mail: aferrari13@globo.com

Marcos Adriano de Almeida é mestre em Educação e professor da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, em Juiz de Fora, Minas Gerais.

E-mail: madrianoa@hotmail.com