

O QUE PODE OS DESLOCAMENTOS PROMOVIDOS PELA PESQUISA CARTOGRÁFICA

*¿QUÉ PUEDEN HACER LOS DESPLAZAMIENTOS PROMOVIDOS POR LA
INVESTIGACIÓN CARTOGRÁFICA?*

WHAT CAN THE MOVEMENTS PROMOTED BY CARTOGRAPHIC RESEARCH

Maria Janete de Lima

Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Brasil

limamariajanete@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-4914-5484>

Dinamara García Feldens

Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Brasil

dinagfeldens@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6471-3876>

Fecha de Recepción 20/03/24

Fecha de Aceptación 22/04/24

DOI <https://doi.org/10.48204/rea.v3n1.5110>

Resumo

Este escrito reflete a escola pública e os projetos sociais, sua relevância na sociedade como uma instituição de aprendizagem. É um estudo qualitativo, com viés etnográfico e cartográfico, como instrumentos de pesquisa temos as entrevistas dialogadas e observações. Trabalhamos com o grupo de três meninas da faixa etária de 12 a 14 anos, do Projeto do CRAS: Convivência e fortalecimento de Vínculos, na cidade de Russas/Ceará/Brasil. As entrevistadas falam como forma de expressão e manifestações da subjetividade e constroem novas formas de território. A cartografia possibilitou ver a escola sem estar na escola, ressignificar compreensões e reavivar outras vividas e sentidas. As contribuições de Deleuze a educação, sobre a perspectiva de gênero do debate da sociedade brasileira e a inserção e participação da instituição escola. Os deslocamentos emitem forte eco a proposta de educação rizomática e educação menor de Deleuze e as ações da escola.

Palavras-chave: Educação. Deleuze. Gênero.

Resumen

Este escrito refleja la escuela pública y los proyectos sociales, su relevancia en la sociedad como institución de aprendizaje, es un estudio cualitativo, con un sesgo etnográfico y cartográfico. Como instrumentos de investigación contamos con entrevistas dialogadas y observaciones. Trabajamos con un grupo de tres niñas de 12 a 14 años, del Proyecto CRAS: Convivencia y Fortalecimiento de Vínculos, en la ciudad de Russas/Ceará/Brasil. Los entrevistados hablan como forma de expresión y manifestación de subjetividad y construyen nuevas formas de territorio. La cartografía permitió ver la escuela sin estar en la escuela, dar nuevos significados a las comprensiones y revivir otras experiencias y sentimientos. Los aportes de Deleuze a la educación, sobre la perspectiva de género del debate en la sociedad brasileña y la inserción y participación de la institución escolar. Los desplazamientos emiten un fuerte eco de la propuesta de Deleuze sobre la educación rizomática y la educación menor y las acciones de la escuela.

Palabras-claves: Educación, Deleuze, Género.

Abstract

This writing reflects the public school and social projects, their relevance in society as a learning institution. It is a qualitative study, with an ethnographic and cartographic bias. As research instruments we have dialogued interviews and observations. We worked with a group of three girls aged 12 to 14, from the CRAS Project: Coexistence and Strengthening Bonds, in the city of Russas/Ceará/Brazil. The interviewees speak as a form of expression and manifestations of subjectivity and construct new forms of territory. Cartography made it possible to see the school without being at the school, to give new meaning to understandings and to revive other experiences and feelings. Deleuze's contributions to education, on the gender perspective of the debate in Brazilian society and the insertion and participation of the school institution. The displacements emit a strong echo of Deleuze's proposal for rhizomatic education and minor education and the school's actions.

Keywords: Education. Deleuze. Gender.

Introdução

Este texto se propõe a refletir a pesquisa cartográfica e as contribuições de Deleuze sobre a perspectiva de gênero num debate atual da sociedade brasileira e a participação da instituição escola e dos projetos sociais. Desse modo acreditamos que são deslocamentos que emitem forte eco a filosofia da educação, a proposta de uma educação menor de e as ações da escola e os projetos sociais que recebem as classes menos favorecidas e participa de sua formação, tanto social como intelectual.

A apropriação do conhecimento científico, desenvolvida pela educação transformou-se, a modernização dos países em desenvolvimento durante o século XX foi uma destas conquistas, a cidadania, a educação como direitos inalienáveis de todo ser humano, cidadão de nações e povos diversos. A escola pública e os projetos sociais desempenham um papel de fundamental relevância na sociedade como uma instituição de ensino e aprendizagem. São espaço físico e social onde crianças e jovens das classes populares frequentam regularmente para adquirir conhecimentos, habilidades e valores que são essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e cidadania.

No caso do Brasil com o avanço da sociedade alguns temas tem sido incluído desde o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, as escolas existem para na promoção da inclusão, acessibilidade, socialização e experiencias pedagógicas, ou seja, criando ambientes que

acolham e respeitem a diversidade de culturas, origens, religiões, orientações sexuais e necessidades especiais dos estudantes.

Com o advento das tecnologias da informação, das redes sociais e da inteligência artificial as escolas e projetos sociais enfrentam uma série de desafios, incluindo a adaptação às mudanças tecnológicas e midiáticas, a garantia de financiamento adequado e acesso a estas mídias para apoiar as práticas pedagógicas.

Ao propor essas reflexões sobre a escola e seu papel na formação das futuras gerações, os modelos de educação, socialização, valores e habilidades possíveis para a vida adulta, e os projetos sociais temos como objeto as questões de gênero como deslocamento e como base teórica de (Deleuze e Guattari, 2010).

O Centro de Referência e Assistência Social como unidade pública de atendimento à população é responsável por vários serviços entre eles o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para uma melhor compreensão destacaremos alguns dados baseados no instrumental elaborado pelo ministério da cidadania (Brasil, 2022).

Os objetivos do CRAS estão sempre voltados; a complementar as ações da família e da comunidade na proteção e no desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais; • Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo; • Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã; • Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo moderno; • Contribuir para a inserção, reinserção e permanência no sistema educacional (Brasil, 2022).

As práticas realizadas no SCFV estão:

- Processos de valorização/reconhecimento; • Escuta; • Produção coletiva; • Exercício de escolhas;
- Tomada de decisão sobre a vida particular e sobre as atividades do grupo; • Diálogo para a resolução de conflitos e divergências; • Reconhecimento de limites e possibilidades nas situações vividas; • Experiências de escolha e decisão coletivas; • Aprendizado e ensino de forma igualitária;
- Reconhecimento e nomeação das emoções nas situações vividas; • Reconhecimento e admiração da diferença (Brasil, 2022).

No tocante a este estudo objetivamos compreender como as meninas percebem, vivenciam e interagem com a escola e o projeto social que frequentam e como essas interações são mapeadas, representadas e evidenciadas. Analisar as contribuições da escola e dos projetos sociais para uma educação menor, pela valorização da diferença superando os atravessamentos da educação como controle.

Materiais e métodos.

Identificando os procedimentos descritivo-analítico

O presente estudo caracteriza-se por sua natureza qualitativa. Segundo a pesquisa qualitativa objetiva trazer à tona o que os participantes pensam a respeito do assunto pesquisado, pressupondo-se, para tanto, o contato direto com os sujeitos de pesquisa (Martinelli, 1999). Outro ponto relevante consiste em aprofundar o conhecimento em relação àquele sujeito com o qual estamos dialogando (Martinelli, 1999), não se tratando, por isso, de uma pesquisa com grande número de sujeitos.

Os dados resultam de uma pesquisa de campo na qual participamos das atividades realizadas, constituindo assim uma pesquisa intervenção. Para as atividades trabalhamos com o grupo de três meninas da faixa etária de 12 a 14 anos, que participam do Projeto do CRAS: Convivência e fortalecimento de Vínculos, na Zona Rural/Flores, na cidade de Russas/Ceará/Brasil. Entre os dias de observações realizamos entrevistas dialogadas com algumas perguntas que nortearam as falas. O contato com as entrevistadas ocorreu no local do projeto social em horários das atividades,

separadamente ouvimos cada menina, o roteiro de perguntas era o mesmo, porém o tempo de entrevista era de acordo com a fluência e interação de cada uma. Para a análise dos dados temos orientações da etnografia e da cartografia, atentando para o fato de que toda forma de manifestação, representação, expressão em relação ao campo de pesquisa passam a ser importantes e considerados para a análise dos dados de pesquisa.

O exercício etnográfico e cartográfico nos ajudam a buscar uma articulação do contexto pesquisado e dos conhecimentos produzidos, problematizem a teoria com base nos dados produzidos e vice-versa, dando vazão à produção de novos conhecimentos, assim como impede que ela seja distorcida e reduzida a uma mera técnica de coleta de dados. André, (2007) estabeleceu critérios para a validação de estudos “do tipo etnográfico”, citando:

1. O papel da teoria na construção das categorias;
2. Respeito aos princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho) e a centralidade do conceito de cultura;
3. Trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados;
4. Uso da triangulação;
5. Articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social (André, 2007).

A cartografia se apresenta por inventar territórios, mapas existenciais, fazer a cartografia é, pois, a arte de construir um mapa sempre inacabado, aberto, composto de diferentes linhas, “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze e Guattari, 2011, p. 21).

Cumprimos as regras de pesquisa com o Termo de Livre Consentimento e esclarecido a ser preenchido pelos responsáveis pelas menores, sendo resguardado os nomes. Os nomes são fictícios escolhidos pelas entrevistadas.

Por que pensar em deslocamentos entre a educação, as questões de gênero e os projetos sociais?

A escola e os projetos sociais desempenham um papel importante na socialização de crianças e jovens, ensinando normas de gênero, comportamentos e papéis associados à masculinidade e feminilidade. Porém dentro de um contexto da diferença esse tema tem gerado interpretações unilaterais de grupos que estão na organização da legislação educacional. Esses espaços sociais devem ser lugares onde não exista a discriminação, assim como o bullying, assédio sexual e preconceito de gênero, estas práticas podem afetar o bem-estar e o desempenho acadêmico, físico e psicológicos dos estudantes.

Em termos educacionais isso é da maior importância, na medida em que ao invés de a escola ser vista como um lugar onde se ensinam e se aprendem “conteúdos” e ideologias, ela, bem mais do que isso, passa a ser entendida como, também e principalmente, uma instituição encarregada de fabricar novas subjetividades (Menezes, 2011 *apud* Veiga-neto, 2013).

Meninas é um termo que se refere a crianças do sexo feminino ou a jovens mulheres. A Identidade de gênero se refere à forma como uma pessoa se identifica e se sente em relação ao próprio gênero, que pode ser masculino, feminino, uma combinação de ambos, nenhum ou outros. Algumas meninas nascem com corpos que são consistentes com o que a sociedade considera feminina e se identificam como meninas. No entanto, algumas meninas podem ser transgêneras, o que significa que foram designadas como meninos ao nascer, mas se identificam e vivem como meninas.

Uma escola democrática e republicana se consolida, por mecanismos em que todos tenham acesso e formas de permanecer que seja a mesma para todos, garantindo oportunidades iguais. Como afirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 2º, a educação deve estar inspirada no princípio da liberdade e estar orientada para a formação do cidadão, para o exercício da cidadania. Os processos educativos são apresentados, assim, como uma das peças centrais na maquinaria de instalação e consolidação desta maquinaria governamental (Gallo, 2017).

Nesse contexto é importante ser respeitoso e compreensivo em relação à identidade de gênero das pessoas, e usar os pronomes e a terminologia que elas conhecem. O respeito pela diferença pode ser valioso na compreensão da identidade de gênero e um aspecto importante da igualdade e dos direitos humanos.

A recusa de uma perspectiva identitária, afinada com todos os processos de individuação engendrados pela sociedade (a massificação e uniformização de valores e desejos é sua face mais visível) fizeram. Deleuze e Guattari criarem uma trama de conceitos transversais importantes. ...mostrando que a subjetividade não pode ser entendida como uma estrutura, senão como um lócus inevitável de encontros e transformações incessantes (Rocha y Miranda, 2018).

Ao considerar o gênero é uma construção social e cultural que se refere às identidades, papéis e expressões de gênero de uma pessoa. Muitos indivíduos identificam seu gênero de acordo com o sexo atribuído ao nascimento, mas outras podem identificar-se como transgênero, gênero não-binário, gênero fluido, entre outras identidades de gênero. Portanto, não se pode fazer uma descrição geral de "meninas" com base apenas no sexo biológico, pois as experiências e identidades de gênero de cada indivíduo podem variar significativamente.

A diversidade permite remeter ao direito universal, como aglutinador de tudo aquilo que é diverso. Ela está implicada no conjunto daquilo que compõe o universal. Em outras palavras: há uma unidade que é resultante da diversidade ou, numa direção distinta, a diversidade é nada mais do que o desdobramento de uma unidade. Tomar a diversidade em lugar da diferença significa “domar” a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar. No fundo, trata-se de não se suportar a alteridade (Gallo, 2017).

É certo que Deleuze não tenha desenvolvido um sistema educacional específico, porém suas ideias têm sido discutidas e aplicadas em contextos educacionais, principalmente no campo da filosofia da educação e na teoria crítica, no Brasil em especial nas universidades. A Cartografia é uma abordagem interdisciplinar que explora as experiências e relações com o espaço, tanto físicas quanto sociais, por meio do uso de técnicas cartográficas. No tocante a este estudo a cartografia é

aplicada de forma inovadora para dar voz às meninas e para abordar questões de gênero, identidade e empoderamento. Através da cartografia, é possível identificar restrições que as meninas enfrentam no uso do espaço público, como barreiras de mobilidade ou práticas sociais discriminatórias.

Alguns conceitos e ideias de Deleuze que podem ser relevantes para o campo da educação incluem: a obra Deleuze, *Diferença e repetição*, (2006), na qual os autores argumentam que a diferença é fundamental para a criação e a inovação. Essa ideia pode ser aplicada à educação, incentivando abordagens pedagógicas que valorizem a diversidade e a individualidade dos alunos, em vez de importar padrões uniformes. Deleuze propôs a ideia de "despersonalização" como uma forma de escapar das identidades fixas e das categorias pré-definidas. No sentido relevante para a educação ao promover a liberdade de pensamento e de novas experiências na escola e espaços sociais.

Deleuze (Gallo, 2011) criticou as estruturas, defendendo uma abordagem mais fluida e descentralizada, ao ser aplicado ao sistema educacional, questionando as normas tradicionais e as estruturas autoritárias na sala de aula. Deleuze enfatizou a importância da criatividade no processo de aprendizagem, que pode ser incorporado ao currículo e às práticas pedagógicas, incentivando os alunos a explorar, questionar e criar conhecimento de forma ativa.

Deleuze e Guattari, (2011) desenvolvem a Filosofia da Diferença e o conceito de, a ideia de um rizoma como uma metáfora para a forma como o conhecimento se espalha e se conecta. Ao comparar o rizoma, os autores usam a metáfora matemática do fractal; como algo semelhante e que se multiplica ao revelar-se, reproduzindo infinitas formas, assim o rizoma, revela a multiplicidade, um novo paradigma do conhecimento contrariando o paradigma da árvore do conhecimento.

Os paradigmas arborizados do cérebro dão lugar a figuras rizomáticas, sistemas, centrados, redes de autômatos finitos, estados caóticos. Sem dúvida, este caos está escondido pelo esforço das facilitações geradoras de opinião, sob a ação dos hábitos ou dos modelos de reconhecimento; mas ele

se tornará tanto mais sensível, se considerarmos, ao contrário, processos criadores e as bifurcações que implicam (Deleuze e Guattari, 2012).

Em contrapartida ao modelo hierárquico e linear de árvores, em que o conhecimento é organizado de forma sequencial e ordenada, o rizoma representa uma rede de conexões não hierárquicas e múltiplas. Na escola, isso pode sugerir a importância de abordagens pedagógicas não lineares, que permitem aos alunos explorar tópicos de maneira não estruturada, atendendo seus interesses e conexões pessoais, em vez de um currículo com restrição linear.

Para Deleuze, (2011) a filosofia da multiplicidade, da diferença e da singularidade se interessa em escapar das categorias tradicionais e das estruturas de pensamento que limitavam a criatividade e a liberdade do indivíduo. Sua filosofia promove a ideia de que a realidade é composta por multiplicidades, em oposição a categorias fixas e dicotomias.

A teoria de Deleuze (1992) por uma educação menor é um ato de resistência, contra as formas instituídas, às políticas dominantes; por outro lado identifica a sala de aula como local e espaço de acolhimento, de pensar estratégias, de planejamento, produzindo novas formas de insurgências que se contrapõe a política educacional determinista, uma educação menor é um ato de singularização e de ação dos educadores e educadoras.

Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um. Retomando a metáfora, o professor-profeta é o legislador, que enxerga um mundo novo e constrói leis, planos e diretrizes, para fazê-lo acontecer; o professor militante, por sua vez, está na sala de aula, agindo nas microrrelações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras de desejo (Gallo, 2011; Guattari y Rolnik, 1986).

No contexto dessa educação menor pensada e proposta por Deleuze e Guattari muitas são as perspectivas. No primeiro momento os autores trazem o conceito de desterritorialização para a escola, ou seja, a produção de instabilidade no território escolar. Identificam a educação maior

produzida pela macropolítica produz condicionamentos e controle sobre os estudantes, por outro lado identificam a educação menor baseada no esforço de fugir as relações de produção de indivíduos mecanizados, assim desterritorializar significa para os autores pensar a escola e a educação num movimento de microrrelações, num cotidiano singular de estratégias na contramão do poder, no sentido de se contrapor e de produzir diferenças (Gallo, 2011).

Um segundo aspecto da educação menor é a ramificação política, que abre espaços para o educador e suas ações, nas relações cotidianas, chamada por Deleuze de relação rizomática, não preocupada e focada na totalidade e sim em propor caminhos, conexões com os demais professores e professoras num contínuo de projeto que tem em mente os estudantes, as várias formas de aprendizagem cognitiva e social, desviando os projetos de poder estabelecidos.

Nessa perspectiva na educação menor existe o chamado valor coletivo, os atos de educar e atuar na escola são comprometidos com a solidariedade e coletividade. Deleuze e Guattari, (2011) escreveram o seguinte:

[...] As multiplicidades são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito. As subjetivações, as totalizações, as unificações são, ao contrário, processos que se produzem e aparecem nas multiplicidades. Os princípios característicos das multiplicidades concernem a seus elementos, que são singularidades, a suas relações, que são devires, a seus acontecimentos, que são hecceidades (quer dizer, individuações sem sujeito); a seus espaços-tempos, que são espaços e tempos livres-, a seu modelo de realização, que é o rizoma (por oposição ao modelo da árvore); a seu plano de composição, que constitui platôs (zonas de intensidade contínua); aos vetores que as atravessam, e que constituem territórios e graus de desterritorialização (Deleuze e Guattari, 2011).

Assim a multiplicidade gerada pela educação menor é resultado do fazer coletivo, as singularidades na educação rizomática possibilitam devires de acontecimentos que são conscientes de todo poder reinante comprovado na literatura e que prepara essa luta menor para a ampla resistência a todos os processos de agenciamento usados pela educação maior, assim como na

sociedade a escola e a sala de aula são campo minado, resta-nos a resistência no presente como um devir de ações.

O foco é propor um método para olhar para realidade, que não a entendem como indiscernível, o olhar do pesquisador demarcado um território, que se dirige ao solo no qual algo acontece. É a partir do solo que algo acontece e pode trazer um conhecimento novo (Cunha, 2022)

Na proposta de educação, conceito como rizoma, multiplicidades, e diferença tem implicações profundas, primeiro porque vem desterritorializar práticas por meio de controle e baseadas em ideologias. Assim a adoção do conceito de rizoma na orientação do currículo escolar se constitui numa alternativa revolucionário no processo que estrutura a educação, substituindo um acesso de origem estanque sobre o saber que poderia, ser maximizado pelos caminhos verticais e horizontais de ações interdisciplinares capazes de resistir a compartimentalização dos saberes como formas reinantes. A abertura e reconhecimento da multiplicidade entre as áreas do conhecimento, são fundamentais para possibilitar todo o trânsito por entre as disciplinas e o currículo de modo geral.

É importante situar a escola numa investigação elucidativa que busque analisar as realidades educativas em que estamos inseridos buscando envolver o olhar e diagramar os agenciamentos que compõem os acontecimentos, de modo que, a multiplicidade do modelo cartográfico possa revelar singularidades, posto que a multiplicidade na sua expressão encontra um começo em um ato de fala, numa ação.

Quando uma educação menor pode promover resistência e a valorização das relações.

Nesta seção apresentamos as reflexões e as narrativas produzidas nas entrevistas cuja perspectiva foi deixar as meninas narrarem sobre as questões propostas sobre a escola e sobre o projeto de convivência e fortalecimento de vínculos que frequentam.

No primeiro momento pedimos que as meninas falassem livremente sobre a escola. “Ela é boa, a aprendizagem é muito boa. O que é que você mais gosta na escola?”

De brincar, conversar.” E o que é que não gosta? “Da merenda da escola”. (Gabriela, 12 anos)

“É grande, tem quadra, arquibancada. Os professores uns são legais, outros mais chatinhos. A escola é boa, enfim. E como é a sua relação com a escola? Boa. Você gosta de ir para esse local? Sim. “(Lorena, 12 anos)

“Não é muito boa. Não sei, eu não gosto da escola. E por quê? Eu gosto, não gosto, eu gosto porque é aí que eu fico fora de casa. Eu fico com sono na maioria das aulas.”(Nicole, 14 anos)

Ao perguntar como é que a escola trata de vocês, meninas? “Tratam bem quando a gente precisa de absorvente eles dão todo mês.” Mas existe alguma atividade exclusiva só para as meninas? “Tem jogo, treino de futsal.” E uma atividade junto com os meninos? “Atividade de educação física.” (Gabriela, 12 anos)

Na sequência as meninas respondem sobre a escola, os professores e se fazem alguma diferença entre meninos e meninas:

Não, tudo igual. Os meninos saem do mapeamento e o professor não pode deixar. Os professores brigam mais com os meninos do que com a gente menina. E o que é mapeamento? É um lugar reservado só para você, só pode sair pra ir no banheiro. Você não pode sair do seu lugar, tipo ficar na mesma cadeira todos os dias.

E isso foi planejado por quê? Por conta das conversas.

Então quem conversa mais é menino ou menina? E quem você acha que dá mais trabalho? Os meninos. Mas como é o trabalho que eles dão? os meninos dão mais trabalho, falam demais, conversas inapropriadas (Gabriela, 12 anos).

Gosto mais de trabalhar com meninas. Os meninos tratam a pessoa muito mal.

Tipo, como se não fosse igual. Dá um exemplo. Tipo, a gente não pode brincar porque eles dizem que jogar bola não é coisa de menina e não deixa.

<https://revistasvip.up.ac.pa/index>.

Então, nesse caso, e o que é que a diretora faz? Ela disse que é para todo mundo, sem confusão, até porque brincadeira é para todo mundo (Gabriela, 12 anos).

Não tem nenhuma diferença. Não. Todos têm condição. Tipo, se um vai de short, um menino ou menina. Se a coordenadora ficar sabendo, os dois assinaram punição, tratam os dois iguais.

Depois destaca: Uma professora substituta de educação física. Ela colocava uma rede de vôlei pra todo mundo jogar, só que aí ela tirou pra todos ficarem jogando. E nem são todos os meninos que jogam, são só quatro. Todas as pessoas que jogam. Aí ela tirou a rede... Sim, ela deixou pouco tempo, deu só duas partidas e colocou a quadra pros meninos jogarem. E o espaço dos meninos jogarem futebol é muito maior que o espaço que fica para o resto (Lorena, 12 anos).

Na hora do recreio os meninos ficam com meninos e as meninas ficam com meninas. E você acha isso legal? Não. Como poderia ser outro modo? É porque é tipo assim, na escola a quadra foi dividida o ensino fundamental 1 e 2 em dias diferentes. Aí quando fundamental 2 que é do sexto ao nono não deixam as meninas ficar na quadra por que não jogam bola. Futsal. E esse grupo não deixem as meninas jogar. E a direção da escola, o que é que faz? Mas vocês reclamam? Não, porque ela não faz nada (Nicole, 14 anos).

Observamos nas falas algumas incompreensões sobre diferença e assim fica evidenciado que a relação entre escola e gênero é multifacetada e abrange a socialização de gênero, igualdade de gênero, prevenção da discriminação e promoção da inclusão de gênero. É importante que as instituições promovam um ambiente que seja seguro e inclusivo para estudantes e que eduquem de forma a combater estereótipos.

Lidar com o diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente outro, a diferença implica em multiplicidade, nunca em unidade. Na afirmação da diferença, não há unidade possível, não há como reunir as multiplicidades em um conjunto único, logo não cabe aqui o apelo ao universal. Pode-se dizer que a diferença implica no fora, pois que, sempre escapa aos

conjuntos, enquanto a diversidade implica no dentro, na interiorização, no pertencimento a um grupo que, por sua vez, encontra-se em outro grupo, até que se chegue ao universal (Gallo, 2017).

De modo que, a educação e os projetos sociais podem contribuir com a superação dos modelos que uniformizam os estudantes, seus modos de ser e de viver. No aspecto que trata da diferença, Deleuze, (*apud* Paraiso, 2012) estabelece que não é diferença entre dois indivíduos; não é diferença entre coisas ou entes; mas sim, "diferença em si", "diferença interna à própria coisa", o "diferenciar-se em si da coisa. A diferença tem como critério o acontecimento, trabalha pela variação de sentidos, pela multiplicação das forças, pela disseminação daquilo que aumenta a potência de existir". O diferente, aquilo que torna cada um singular na multiplicidade, o corpo disciplinado é o campo para o estabelecimento de poder sobre esse corpo.

Os conhecimentos da filosofia da diferença nos trazem a pensar sobre nossas ações, as forças que se atravessam nelas, nossos processos de subjetivações, pensar o que nos tornamos. Com os processos de formações de professores não é diferente, o que nos tornamos são os modos através dos quais vivemos (García y Santana, 2011).

Ao desenvolver reflexões sobre as meninas nos remetemos ao conceito de devir-mulher desenvolvido por Deleuze e Guattari, (2012) todo devir nunca é devir alguma coisa exterior e pré-estabelecida, conformar-se a um modelo ou fazer algo proporcional a ele. Devimos outra coisa quando uma nova forma de sentir, de experimentar e de viver se envolve na nossa, assombrando-a e fazendo-a fugir. Deleuze e Guattari, (2012) propõem a noção de devir-mulher como chave para a transformação do que somos, enquanto devir-revolucionário, e para a criação de novos modos de existência (Geertz, 2008).

Ao longo da conversa pedimos que as meninas falassem de uma escola ideal para elas. Então, como é que seria uma escola ideal? “Duas vezes educação física, merenda boa. E o tratamento para as meninas no que poderia melhorar? A roupa da escola porque o certo pros meninos é gola polo e sem gola para as meninas. A parte de baixo, não é para ser tão comprido nem tão curta” (Gabriela, 12 anos).

As falas nos levam a Deleuze e Guattari (2012), ao identificar as mulheres enquanto devir-menoritário apresentam aspectos possíveis para transformações reais na medida em que possuem uma subjetividade mais fluida, que não constitui o polo central de poder (Passos *et al.*, 2009). Assim, o devir-mulher pode superar as estruturas de gênero, que constituem a base do pensamento e da subjetividade dominante, enquanto “a chave para outros devires”.

Na sequência retratamos a fala de Nicole (14 anos) que se apresenta com reflexões profundas sobre a escola e a relação com os colegas de sala de aula. Uma fala recheada de elementos de uma estrutura que muitos conhecem, aspectos de desigualdade e valorização dos conteúdos, que passa pela revisão dos currículos e pela compreensão social das relações de aprendizagem.

Entendi e o que é que essa escola tem de interessante? Nada. Qual a melhor parte? O reforço. Porque a gente vai no contra turno, tipo estuda pela manhã e a tarde, quarta-feira. Esse reforço é para quê? Melhorar a aprendizagem nas matérias português e matemática.

Então como seria uma escola ideal para atender suas expectativas. Uma escola que os meninos não proibissem as meninas de jogar futsal. e que os professores não fossem tão duros com os alunos. Não é isso, não exigissem tanto dos alunos.

Me conte o que é esse exigir demais? O professor de matemática, por exemplo, a gente faz tarefa na escola, uma tarefa em casa, só que quando a gente deixa de fazer uma questão ele vai lá e reclama.

Eu acho muito pesado, porque não explicam o conteúdo e quando a gente vai reclamar ele acha ruim. Aí, ele acha ruim por que tem o interclasse, e a fanfarra e a quadrilha. E tem gente que não tem nota boa e participa, e a gente começa a achar ruim por causa disso.

Quer dizer que essas atividades fora de sala, ele não gosta? não. Porque diz que atrapalha o desempenho dos alunos.

Ele só gosta dá matéria, de dar o conteúdo? É...

Ele até gosta, só que ele diz que só era pra fazer quem merecesse, então eu acho que a maioria da minha sala não faria.

Ele acha que quem não tem o bom desenvolvimento, bom aprendizado e boas notas e boa participação não era para participar.

Quer dizer que ele pensa assim, é?

E os demais professores. Os demais são de boa, são legais.

Principalmente a professora de inglês. Eu gosto da postura do inglês. Porque as aulas dela são legais e ela diz que é mais doida do que a gente aí ela sempre foi uma brincadeira no início e no final da aula e ela faz trabalho em grupo.

As professoras de português, de História e de religião também fazem trabalho em dupla.

Então como é que seria uma escola ideal? Uma escola onde as meninas pudessem jogar, a gente pudesse participar das coisas sem precisar ter boas notas e onde os professores não exigissem muito dos alunos.

Esse professor que exige boas notas para participação nas atividades extra classe, seria o quê? Não sei.

E a relação dessa disciplina de matemática entre os meninos e meninas? É de boa, tipo a quando para fazer perguntas quem responde na maioria são as meninas, aí nem todos os meninos respondem, mas o convívio é de boa (Nicole, 14 anos).

Em muitas partes do mundo, meninas e mulheres enfrentam barreiras sociais e econômicas de modo que o exercício do poder se manifesta de várias formas e em diversos contextos, sendo o principal o aspecto que é internalizado e aceito ofuscando a constituição dos indivíduos. Dessa confirmação vem as escolas e projetos sociais que desempenham um papel singular na promoção de novas subjetividades. Em Corazza (2001) a prática de crianças-cartógrafas é identificada como

devir-artista e os professores são educadores-artistas em devir-simulacro, não sendo mais possível desenvolver outro tipo de currículo; e sim currículos que valorizam a pluralidade, chamados por diferentes nomes, Currículos-Abertos, como Currículos-Nômades Currículos-Plurais.

Ao pensar um currículo pela ótica de Deleuze e Guattari, (2011) atendendo ao princípio da transversalidade e do rizoma, as estruturas educativas teriam uma construção singular partindo de múltiplos referenciais de currículo, de experiências sem intenção de constituição de totalidade. O processo educativo seria plural e singular, múltiplo e diverso voltado para a formação da autonomia, diferente do processo de massificação dominante que vigoram como resultado das pedagogias impostas sem o crivo da crítica. Assim, seria necessário abandonar a pretensão a unidade, e compreender o real como multifacetado, mas ainda assim em unidade, tomando os saberes e espaços sem fronteira vislumbrando horizontes que permitam devires.

No dizer de Gallo, (2011) a prática do educador se constitui em produzir o presente, visando o futuro. A educação se apresenta em processo de movimento militante que opera ações e práticas de transformação. Assim o sentido desse professor, seria vivenciar e anunciar o novo, experienciando as situações e produzindo novas práticas.

Na sequência das narrativas procuramos identificar as contribuições do projeto Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos na vida das meninas, as temáticas desenvolvidas e a percepção destas.

Fala um pouquinho sobre esse projeto CRAS.” É muito legal, ocupa o nosso tempo, ele é muito divertido, tem regras, tem moral.” E o que é que estou mais gosto aqui no projeto. “As coisas que eles dizem pra gente, tipo, os programas Estatuto da Criança e do Adolescente, as brincadeiras, as festas que tem aqui. O São João foi muito bom” (Gabriela, 12 anos).

“Eu acho legal, tipo... Ele é para fortalecimento de vínculos. Tem vários grupos e idades, para participar dos estudos, aí tem os das crianças mais novas, os das maiores, o meu” (Lorena, 12 anos).

O que te faz vir para o projeto? “O que a Monitora ensina aqui e as meninas. A Kawani, a Wanda e a Carla”. Me diz alguma atividade que foi trabalhada durante esse ano que você gostou, que chamou mais a sua atenção? “Sobre os direitos, sobre os direitos da criança e do adolescente e sobre o dia internacional das mulheres” (Nicole, 14 anos).

Para tomar parte nesta discussão Deleuze e Guattari, (2012) propõe a noção de devir-mulher como chave para a transformação do que somos, enquanto devir-revolucionário, e para a criação de novos modos de existência.

O que o projeto poderia melhorar? “Está bom assim” E o que é que te faz vir pra cá todas as tardes? “Ficar mais tempo com as meninas e aprender a me socializar um pouco com os meninos.” Ah! O que quer dizer isso? Quer dizer que você não trabalha muito com os meninos? “Não. Só com os meus irmãos” (Nicole, 14 anos).

Continuando a narrativa observamos a explicação de Nicole (14 anos). Fora de casa, não tem um grupinho de amigos? “Meninos só na escola. E nem é um grupo, assim, a gente só conversa mais na sala de aula.” Tu preferes eleger quem para amizades? “Acho que os meninos.” Como você justifica que gosta dos meninos, mas tem mais meninas? “Porque os meninos, tipo assim, eles enchem o saco, só que é mais fácil eu conviver com os meninos, viver com as meninas. Tipo, na escola e mais fácil conviver com os meninos, porque na minha cadeira só eu de menina e o resto é tudo menino. Na sala de aula eu convivo com quase todos os meninos e só com uma menina. Aí aqui no projeto tem mais meninas.” E aqui, no projeto tem alguma diferença nas atividades de meninos e meninas? “Não” (Nicole, 14 anos).

Lembra de um Tema que você gostou que foi trabalhado esse ano? “Estatuto da criança de adolescente porque, as crianças tem que ser bem tratadas, tem que ser bem cuidadas.” E o que é que te motiva a vir para cá? “tem uns amigos bons, tem atividades de arte, professora boa, é um projeto bom” (Gabriela, 12 anos).

Mas me cita uma atividade que você achou interessante esse ano? “O passeio que a gente fez pra Russas, para os pontos de Russas e o Picnic.” E por que? “Porque foi muito legal.” O que você acha que precisaria melhorar no projeto? “Na minha opinião, não muita coisa” (Lorena, 12 anos).

Me diz alguma atividade que foi trabalhada durante esse ano que você gostou, que chamou mais a sua atenção? “Sobre os direitos, sobre os direitos da criança e do adolescente e sobre o dia internacional das mulheres.” Então, e o que poderia melhorar nesse projeto? “Não sei.” Não poderia ficar melhor? “Acho que não” (Nicole, 14 anos).

As narrativas nos remetem para Deleuze e Guattari, (2012) sobre as questões de devir-mulher, quando são identificadas como algo que põe em vigência o masculino enquanto modelo, por outro aspecto implica numa crítica a todas aos padrões dominantes na sociedade. Transformando o devirmolar em devir-molecular nessa dinâmica da estrutura social concreta e hierarquizada.

As atividades relatadas nos levam a pensar na constituição do campo social e os mecanismos de produção de desejo, na mediação simbólica, que constituem os processos materiais de produção dos indivíduos. Independente do tempo e da quantidade de dias vemos que o projeto tem contribuído para a formação social das meninas, sendo revelado um espaço de convivência saudável com suas temáticas sociais no fortalecimento de vínculos.

Discussão

Ao propor uma conclusão longe de finalizar encontramos caminhos sensíveis de modo que uma releitura do texto identifica que o conhecimento se estrutura em um espaço de implicações cruzadas, estando muitas vezes determinado por um jogo de poderes, valores, interesses, compromissos, desejos, forças, crenças etc.

Assim comparado ao cientista que trabalha isolando variáveis e produz conhecimento intelectual e social, o cartógrafo, experiencia vivencias, que resulta no aprender de construções afetivas, todos os movimentos são permitidos no território, que é o trabalho de campo, estudar as teorias e vivencias na escrita, fazendo conexões, e construindo saberes para a prática coletiva e social.

De um lado, compreendemos que o processo de conhecimento que não se apega e se estrutura a simples descrição ou classificação dos indivíduos e dos objetos que compõe o mundo, preocupa-se mais em alcançar movimentações singulares que o alimenta socialmente, ou seja, seu movimento de formação e produção cartográfica é uma prática de experimentação, no qual pode acessar potencialmente saberes individuais e também coletivos transformadores, que contribuem nas mudanças sociais e educacionais.

Assim, a pesquisa com viés cartográfico, intensifica a comunicação, possibilita as relações e ativa a transformação, tendo como desafio desconstruir a hegemonia dos modelos de pesquisa dominante, valorizando a atenção e as práticas do movimento presente que embala o território da pesquisa.

A cartografia nos possibilitou ver a escola sem estar na escola, ressignificar compreensões e reavivar outras vividas e sentidas. Em segundo lugar possibilitou conhecer um projeto social de fortalecimento de vínculos pela observação e narrativas desenvolvidas.

As meninas em suas falas estão imersas em relações educativas e práticas de dominação, por outro lado apresentam deslocamentos de saberes sobre currículos alternativos, redistribuem aberturas desse poder, na perspectiva da subjetivação. Elas mapearam afetos sejam eles, alegres ou reprimidos, sofridos ou libertadores, produzindo saberes educacionais e sociais. Elas falam como quem necessita falar e movimentar o vivido este fato se encaminha de forma positiva para posteriores manifestações da subjetividade, da autonomia, da percepção de si. Elas adoram as frases curtas o que me leva à interpretação de que estão no caminho da pesquisa, produzem territórios, desterritorializam produzindo instabilidade no território e constroem novas formas de território.

A escola e a educação ainda têm um viés moralizante, transcendente, individual. O que não contribui para o acontecimento, a criatividade, a diferença e a vida singular. Esse modelo de escola algumas vezes bloqueia as multiplicidades existentes na sala de aula.

Então como escapar das estruturas educacionais de dominação para agenciar novos desejos, novas subjetividades, outras formas de pensar e sentir a vida? Como desenvolver mais projetos de convivência e como construir a escola sem a preocupação com os currículos tradicionais?

Concordamos com os teóricos da multiplicidade, da diferença, do devir-mulher que a molecularidade, as linhas de fuga são uma alternativa às oposições entres os gêneros, às grandes máquinas duais, aos binarismos que dividem os indivíduos e a vida na sociedade contemporânea.

Referências Bibliográficas

- André, M. (2017). Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. *Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, SP, 1(1)*, 119-131.
- Brasil, (1996). Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil, (2022). Perguntas Frequentes: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Ministério da Cidadania. Edição revista e atualizada em junho de
- Corazza, S. (2001). O que quer um currículo? pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes.
- Cunha, C.M. (2022). Cartografia: insurgências metodológicas e outras estéticas da pesquisa /– São Paulo: Pimenta Cultural. <https://www.pimentacultural.com/livro/cartografia>
- Deleuze, G. (1992). Conversações. 1ª edição. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Deleuze, G. (2006). Diferença e Repetição. Tradução Luiz Orlandi Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2ª edição.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). O Anti-Édipo. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2011). Mil Platôs vol. 1: Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34;
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2012). Mil Platôs vol. 2, 3, 4: Capitalismo e esquizofrenia São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1998). Diálogos. São Paulo: Escuta.
- Gallo, S. (2011). Deleuze & a educação, de 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 98 p. (Pensadores & Educação, VIII).
- Gallo, S. (2017). Biopolítica e subjetividade: resistência? *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, 33(66)*, 77-94. Doi: 10.1590/0104-4060.53865



<https://revistasvip.up.ac.pa/index>.

- García Feldens, D. y Santana Torres, A.F. (2011). Movimientos na docência: subjetividades e encontros inusitados. Programa de Pós-graduação Educação: *Currículo Revista*, 7(2), 1-14.
- Geertz, C.O. (2008). Saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. 10. ed. Petrópolis: Vozes.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (1986). Micropolítica: cartografias do desejo. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Martinelli, M.L. (1994). Pesquisa qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras.
- Paraiso, M.A. (2012). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. IN Dagmar Estermann Meyer, Marlucy Alves Paraíso, (organizadoras). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Passos, E., Kastrup, V. y da Escóssia, L. (2009). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina.
- Rocha, J.A. y Miranda Sales D.W. (2018). Deleuze e Guattari: a noção de processos de subjetivação. Nuevo Itinerario Septiembre. *Revista digital de Filosofía*. 163-180.
- Veiga-Neto, A. (2013). Governamentalidade e educação. *Revista Colombiana de Educación*, 65, 19-41.