



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**

GRACIELE MENDES DE CARVALHO

***IMAGENS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
PERSPECTIVA DE GÊNERO: TESSITURAS COTIDIANISTAS***

CONCEIÇÃO DO COITÉ - BA
2020

GRACIELE MENDES DE CARVALHO

***IMAGENS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM
PERSPECTIVA DE GÊNERO: TESSITURAS COTIDIANISTAS***

Imagemnarrativa apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Departamento de Educação Campus XIV - Conceição do Coité – BA, como pré-requisito para o título de mestra.

Orientadora: Dr^a. Zuleide Paiva da Silva.

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

C331i

Carvalho, Graciele Mendes de

Imagensnarrativas das práticas pedagógicas em perspectiva de gênero: tessituras cotidianistas / Graciele Mendes de Carvalho.-- Conceição do Coité, 2020.

127 fls : il.

Orientador(a): Profª Drª Zuleide Paiva da Silva.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade - MPED,

1.Gênero. 2.Práticas Pedagógicas . 3.Cotidiano Escolar. 4.Educação Infantil. 5.Imagensnarrativas.

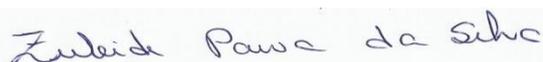
CDD: 370

FOLHA DE APROVAÇÃO

IMAGENS NARRATIVAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PERSPECTIVA DE GÊNERO: TESSITURAS COTIDIANISTAS

GRACIELE MENDES DE CARVALHO

Imagem narrativa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 16 de setembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Zuleide Paiva da Silva

Doutora em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia – UFBA



Ana Lúcia Gomes da Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.



Milena Cristina Aragão Ribeiro de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe – UFS.

Às praticantes da educação básica que (re) inventam práticas pedagógicas em perspectiva de gênero.

AGRADEÇO

Deus, obrigada pelo maná, mesmo sem merecimento.

Eide, obrigada por acompanhar os processos da pesquisa com leveza, zelo e apoio.

Vitória Maria, obrigada por estar comigo em todo o percurso, pela presença afetiva, escuta sensível e empática. Palavras são insuficientes para expressar minha gratidão. “A vida vai dar certo!”.

Jan Carlos, gratidão por se fazer presente nos momentos difíceis e por agraciar o texto com algumas *imagensnarrativas*.

Taty, Jussara, Deb, Luciana, Cione e Sara, recebam meu carinho! Vocês integraram minha rede de apoio, foram muito importantes.

Jeane, boas lembranças dos nossos compartilhamentos, passeios e comilanças no primeiro ano do mestrado. Grata pelo nosso encontro.

Lúcia, obrigada pelas palavras de encorajamento e orações.

Luiza, grata por me mostrar com atos que a vida transborda quaisquer titulações e ambições profissionais.

Amigas e colegas de trabalho, muito obrigada pelas vibrações positivas e apoio.

Ana Lúcia e Milena, muito obrigada pelo zelo e outras perspectivas que foram desveladas com a leitura do texto.

Queridas educadoras que teceram as *imagensnarrativas* do texto: gratidão pelos encontros produzidos... Sigamos juntas, *aprendendoensinando*.

Mara: Fui agora à sala vizinha e as crianças estavam brincando, aí eu perguntei:

- Estão brincando de quê?
- Estou brincando de moto, respondeu a Duda.
- Quem é que está pilotando?
- Eu sozinha.

Júlia: Isso! Livre, livre!

Mara: Aí eu disse:

- E o menino que estava com você?
- Ele estava me levando nestante. Agora sou eu sozinha!

Mara: Ela falou com maior gosto!!!

(TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).



RESUMO

Localizada no campo dos estudos feministas de gênero, esta pesquisa tem o propósito de compreender como as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero são produzidas nos/com os cotidianos da educação infantil. Para tanto, foi produzido um estudo cartográfico com educadoras de uma instituição de educação infantil localizada no município de Olindina/BA. O mergulho nos/com os cotidianos foi inspirado pelos objetivos específicos: a) refletir os *saberesfazeres* sobre gênero; b) identificar fios do *dentrofora* escolar que participam das produções das práticas pedagógicas; c) mapear as invenções e/ou reproduções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero e, d) produzir projeto de intervenção visando (re) criar práticas pedagógicas em perspectiva de gênero. Com abertura aos aconteceres cotidianos, “bebendo de todas as fontes”, “virando de ponta cabeça”, “narrando a vida e literatizando à ciência”, as *imagensnarrativas* produzidas foram cartografadas a partir dos dispositivos Ateliê de Pesquisa e Diário de Campo, sendo compartilhadas àquelas que se caracterizam como rastros das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero. Devido à impossibilidade de cartografar a totalidade das produções nos/com os cotidianos e como as *imagensnarrativas* são ficcionais e não uma representação de uma “realidade”, as compreensões tecidas se caracterizam como um mapa aberto. As conexões ficcionais evidenciam que as práticas pedagógicas são produzidas por muitos fios que se embarçam, onde tramas são formadas e desatadas em um movimento complexo. Mesmo havendo produção de práticas pedagógicas que intentam a constituição de uma base sólida para controle dos corpos infantis em torno das padronizações de gênero, a *aprendizagemensino* com as crianças e outros aconteceres cotidianos possibilitam deslocamentos que criam outro (s) território (s). A partir das conexões ficcionais e anseios do coletivo a prepositiva de (re) invenção “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”, intenta a construção de um espaço dinâmico para germinação de olhares em perspectiva de gênero e de caminhos que se deslocam para uma educação mais igualitária para as crianças da educação infantil.

Palavras-chave: Gênero. Práticas pedagógicas. Cotidiano escolar. Educação Infantil. *Imagensnarrativas*.

ABSTRACT

Located in the field of feminist gender studies, this research aims to understand how the pedagogical practices related to gender issues are produced in / with the daily lives of early childhood education. To this end, a cartographic study was produced with educators from an early childhood education institution located in the municipality of Olindina / BA. The dive in / with everyday life was inspired by the specific objectives: a) reflect the knowledge about gender; b) identify wires from *insideout* of school who participate in the production of pedagogical practices; c) to map the inventions and / or reproductions of pedagogical practices related to gender issues, and d) to produce an intervention project aimed at (re) creating pedagogical practices from a gender perspective. Open to everyday events, “drinking from all sources”, “turning upside down”, “narrating life and teaching science”, the *narrativeimages* produced were mapped using the Ateliê de Pesquisa and Diário de Campo devices, being shared those that are characterized as traces of pedagogical practices related to gender issues. Due to the impossibility of mapping the totality of productions in / with everyday life and as the narrative images are fictional and not a representation of a “reality”, the woven understandings are characterized as an open map. The fictional connections show that the pedagogical practices are produced by many threads that become entangled, where plots are formed and untied in a complex movement. Even with the production of pedagogical practices that attempt to constitute a solid basis for the control of children's bodies around from gender standardization, *teachinglearning* with children and other everyday happenings enable displacements that create other territory (s). Based on the fictional connections and desires of the collective, the prepositive of (re) invention “Atelier of reading in / with / the daily lives of early childhood education”, intends to build a dynamic space for the germination of perspectives in the perspective of gender and paths who move towards a more equal education for children in early childhood education.

Keywords: Gender. Pedagogical practices. School life. Child education. *Imagesnarrative*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Janela que se abre para o horizonte.....	14
Figura 2 – Morro do Pai Inácio	21
Figura 3 – Rizoma.....	27
Quadro 1 – Pesquisas analisadas na RBS	34
Figura 4 – Trilha cartográfica: inúmeras possibilidades.....	39
Figura 5 – Igreja matriz – Centro, Olindina/BA.....	43
Gráfico 1 – Produção da Escala de Valor.....	50
Figura 6 – Palavras e imagens diversas	51
Figura 7 – Rituais de padronização.....	52
Figura 8 – Instalação artística.....	53
Figura 9 – “Menino não pode chorar”	58
Figura 10 – “Meninas são delicadas”.....	59
Figura 11 – Separação de meninos e meninas.....	62
Figura 12 – Produção de “príncipes” e “princesas” nos cotidianos da IMEI.....	67
Figura 13 – Miguel fantasiado de “Emília”	70
Figura 14 – Miguel fantasiado de “menino maluquinho”.....	72
Figura 15 – Setúbal e dona Brites preocupados	75
Figura 16 – Pêdra e Joano	75
Figura 17 – Joana e Pedro brincam juntas.....	79
Figura 18 – “Lá fora, aqui não!”.....	85
Figura 19 – Exército do Escola Sem Partido.....	86
Figura 20 – Esquema apresentado pelo Escola Sem partido.....	88
Figura 21 – O lagarto medroso.....	89
Figura 22 – “Como tá meu filho?”	91
Figura 23 – Reflexões sobre a instalação artística.....	94
Figura 24 – Plano pedagógico da educadora Júlia.....	99
Figura 25 – Brincadeiras antigas de Ivan Cruz.	100
Quadro 2 – Cronograma do percurso inicial da prepositiva de (re) invenção.	106
Quadro 3 – Textos da cartilha da prepositiva de (re) invenção.....	107

LISTA DE SIGLAS

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

ESP – Escola Sem Partido

IMEI – Instituição Municipal de Educação Infantil

MPED – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade

MESP – Movimento Escola Sem Partido

RBS – Revisão Bibliográfica Sistemática

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. RASTROS DA TRILHA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS	12
2. COTIDIANO ESCOLAR E OUTRAS CRIAÇÕES	20
2.1 ACONTECERES COTIDIANOS	20
2.1.1 Práticas pedagógicas	25
2.1.2 Gênero	29
2.2 OUTRAS CRIAÇÕES: REVISÃO SISTEMÁTICA BIBLIOGRÁFICA	32
3. TRILHA CARTOGRÁFICA: INVENTIVIDADES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS	39
3.1 PASSAR, PISTAS, (DES) CAMINHOS	39
3.2 UM ESPAÇO PARA HABITAR: A IMEI E AS PRODUTORAS DA PESQUISA .	43
3.3 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS	47
3.4 OS ENCONTROS PRODUTORES DE AFETOS E (RE) INVENÇÕES	49
3.4.1 Primeiro Ateliê de Pesquisa	49
3.4.2 Segundo Ateliê de Pesquisa	51
3.4.3 Terceiro Ateliê de Pesquisa	53
3.4.4 Quarto Ateliê de Pesquisa	54
3.5 COMPREENSÃO DAS PRODUÇÕES.....	56
4. IMAGENS NARRATIVAS EM PERSPECTIVA DE GÊNERO: RASTROS RIZOMÁTICOS	58
4.1 <i>SABERES FAZERES</i> SOBRE GÊNERO: OPERAÇÕES E FABRICAÇÕES ASTUCIOSAS.....	58
4.1.1 Fronteiras de gênero: deslocamentos e produções de rede de vigilância	65
4.1.2 Outros usos e consumos do gênero	79
4.2 TRAMAS E INVENTIVIDADES NO DENTROFORA DA ESCOLA.....	84
4.3 APRENDER A OLHAR E AS (RE) INVENÇÕES COTIDIANAS	93
5. ATELIÊ DE LEITURA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSITIVA DE (RE) INVENÇÃO	104
5.1 APRESENTAÇÃO	104
5.2 OS ENCONTROS.....	106
5.2.1 Formação nos/com os cotidianos	106
5.2.2 Gênero	107

5.2.3 Docência na educação infantil.....	108
5.2.4 Coeducação no ensino infantil	108
5.2.5 Práticas pedagógicas em perspectiva de gênero	109
5.2.6 Brinquedos e brincadeiras em perspectiva de gênero	109
5.2.7 Sexualidades nos cotidianos da educação infantil	110
5.2.8 Masculinidade/feminilidade	110
5.2.9 Cenários de desigualdades e violações	111
CONEXÕES FICCIONAIS.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES	
APÊNDICE A – ESCALA DE VALOR	121
ANEXOS	
ANEXO A – TRECHO DO LIVRO “SEJAMOS TODOS FEMINISTAS”.....	122
ANEXO B – CANTIGA DE RODA INFANTIL.....	125

1. RASTROS DA TRILHA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

Sinto-me feliz com a sua presença, mas me permito pensar sobre as motivações que emergiram para estar lendo essas linhas escritas na madrugada, final de junho de 2020. Penso que, talvez, os descritores e/ou o título desta pesquisa deve tê-la aproximado ou você está como eu, uma andarilha na trilha que imbrica práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/dos/com os cotidianos da escola, em específico, na vida da educação infantil. Qualquer que seja a sua inspiração compartilho, para início de conversa, alguns rastros com intuito de familiarizá-la à trilha produzida convidando-a também a (re) inventá-la.

A ARTE DE SER FELIZ

Houve um tempo em que a minha janela se abria para um chalé.

Na ponta do chalé brilhava um grande ovo de louça azul. Nesse ovo costumava pousar um pombo branco. Ora, nos dias límpidos, quando o céu ficava da mesma cor do ovo de louça, o pombo parecia pousado no ar. Eu era criança, achava essa ilusão maravilhosa e sentia-me completamente feliz.

Houve um tempo em que a minha janela dava para um canal. No canal oscilava um barco. Um barco carregado de flores. Para onde iam aquelas flores? Quem as comprava? Em que jarra, em que sala, diante de quem brilhariam, na sua breve existência? E que mãos as tinham criado? E que pessoas iam sorrir de alegria ao recebê-las? Eu não era mais criança, porém a minha alma ficava completamente feliz.

Houve um tempo em que minha janela se abria para um terreiro, onde uma vasta mangueira alargava sua copa redonda. À sombra da árvore, numa esteira, passava quase todo dia sentada uma mulher, cercada de crianças. E contava histórias.

Eu não podia ouvir da altura da janela; e mesmo que a ouvisse, não entenderia, porque isso foi muito longe, num idioma difícil. Mas as crianças tinham tal expressão no rosto, às vezes faziam com as mãos arabescos tão compreensíveis, que eu participava do auditório, imaginava os assuntos e suas peripécias e me sentia completamente feliz.

Houve um tempo em que minha janela se abria sobre uma cidade que parecia ser feita de giz. Perto da janela havia um pequeno jardim quase seco.

Era uma época de estiagem, de terra esfarelada, e o jardim parecia morto.

Mas toda a manhã vinha um pobre com um balde, e, em silêncio, ia atirando com a mão umas gotas de água sobre as plantas.

Não era uma rega: era uma espécie de aspersão ritual, para que o jardim não morresse. E eu olhava para as plantas, para o homem, para as gotas de água que caíam de seus dedos magros e meu coração ficava completamente feliz.

Às vezes abro a janela e encontro o jasmineiro em flor. Outras vezes encontro nuvens espessas. Avisto crianças que vão para a escola. Pardais que pulam pelo muro. Gatos que abrem e fecham os olhos, sonhando com pardais. Borboletas brancas, duas a duas, como refletidas no espelho do ar. Marimbondos que sempre me parecem personagens de Lope de Vega. Às vezes, um galo canta. Às vezes, um avião passa. Tudo está certo, no seu lugar, cumprindo o seu destino. E eu me sinto completamente feliz.

Mas, quando falo dessas pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela, uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante das minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim.

Cecília¹ Meireles (s/d).

Os cotidianos escolares são *espaçostempos*². Diferente de lugar, caracterizado por pontos fixos e fronteiras delimitadas e conhecidas, “o espaço é pensado como o lugar praticado” (Michel CERTEAU, 1998, p. 202) operando em múltiplas direções, velocidades e variável de tempo. São as pessoas que transformam o “lugar” em espaço a partir dos trânsitos, das movimentações cotidianas, de suas subjetividades e trajetividades dando sentidos, mesmo que transitórios, ao “lugar”. A rua é transformada em espaço pelas³ pedestres, a praça pelas

¹ Neste texto consta o primeiro nome seguido do sobrenome de todas as autoras a primeira vez que estas são citadas no texto. Um ato de desinvisibilização das mulheres na linguagem.

² Escrita adotada por Nilda Alves (2008) com intuito de superar a dicotomização desses termos e possibilitar outros sentidos a partir dessa junção. Essa e outras combinações serão utilizadas nesse texto com esse objetivo.

³ Optei ao longo deste estudo pelo uso do “feminino” para me referir a alguma categoria mista de pessoas. O intuito é o de problematizar a naturalidade com que o “masculino” é entendido como sendo o genérico da humanidade, pois, como retrata Donna Haraway (1995), o “sujeito universal” sempre foi o homem, branco e heterossexual – que produziu e generalizou “verdades” a partir de seus privilégios e referenciais de masculinidade.

moradoras, a escola pelas professoras, alunas, merendeiras, agentes de serviço, assistente social escolar, dentre outras que a habitam.

Como nos *espaçostempos* onde não há somente fixidez, mesmice, mas (re) criação, penso a escola como essa janela que se abre para o horizonte descrita por Meireles (s/d). Essa poetisa sente a paisagem, as sutilezas, os pormenores e vê beleza no que (lhe) acontece. Os versos expressam, na minha perspectiva, o devir que são os cotidianos escolares. Vejo beleza e sinto-me feliz em praticá-los e em lê-los assim.

Pratico a escola como educadora desde fevereiro de 2016, época em que, recém-formada em psicologia, assumi o concurso público em psicologia escolar no município de Olindina/BA. Nesses *espaçostempos* que fui tecendo os primeiros fios de uma prática pedagógica em perspectiva de gênero. Leitora, esse fluxo (auto) formativo em perspectiva de gênero não se deu de forma linear, mas penso que um marco importante nesse processo aconteceu no primeiro semestre de andança profissional.

Figura 1 – Janela que se abre para o horizonte



Fonte: Pinterest⁴

O “kit gay” e a “ideologia de gênero” causavam burburinho, estranhamento e indignação entre as praticantes da escola. Curiosa para conhecer o material que estava sendo interpretado como “kit gay”, me deparei com o programa “Brasil sem homofobia” (BRASIL,

⁴ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/339881103120150581/> Acesso em agosto de 2020.

2004) e a apostila “Gênero e Diversidade na Escola” (BRASIL, 2009), leituras que me apresentaram aos estudos de gênero. A partir destas leituras e de outros textos, assim como o estudo no curso de especialização em “Educação em Direitos Humanos” (coordenado pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher da Universidade Federal da Bahia), outros sentidos foram descortinados nos meus cotidianos, afinal, a visão não é um fenômeno passivo (HAWARAY, 1995).

Penso que os estudos feministas de gênero me permitiram “aprender a olhar” (MEIRELES, s/d) o cotidiano de outra perspectiva, a que coloca em dúvida o que é percebido como “natural” pela ciência.⁵ Esse deslocamento impulsionou a invenção de outras práticas em psicologia escolar com a intenção de cooperar na construção de espaços escolares democráticos. Essa pesquisa também desvela essa motivação, pois, como se refere Jaggar (1988), com as emoções feministas — respostas emocionais a eventos interpretados com a perspectiva de gênero —, percebemos o mundo de modo diferente o que motiva a uma intencionalidade política na produção científica.

Localizada nos estudos feministas de gênero envolvendo, portanto, “tanto o coração, como as mãos e o cérebro” (JAGGAR, 1988, p. 177),⁶ essa pesquisa foi produzida com as praticantes da educação infantil especificamente, as profissionais do magistério da Instituição Municipal de Educação Infantil (IMEI)⁷ localizada na cidade de Olindina/BA.

Como outrora mencionei, penso a educação infantil não somente como a primeira etapa da educação básica, mas como vida! *Espaçostempos* em que as praticantes (CERTEAU, 1998) tecem conhecimento, e, concomitantemente, são tecidas em um processo (auto) formativo; *espaçostempos* que emergem sentidos que (trans) formam (e que são) a vida.

Mesmo sendo um espaço fecundo de (re) criação da vida, são nesses *espaçostempos* em que a socialização de gênero ocorre com mais intensidade (Jane FELIPE; Alexandre BELLO, 2009). Por isso considero a educação infantil como um espaço importante para desconstruir essas questões, já que esta etapa é a janela de entrada para a educação formal e a primeira infância a janela das experiências de vida onde o gênero se faz presente, pois, o “gênero é a forma primária de dar significado às relações de poder”, como reflete Joan Scott

⁵ A crítica feminista revelou que as conotações da ciência têm um caráter histórico, social e político (HAWARAY, 1999); que as estruturas da ciência foram desenvolvidas através de discriminação de gênero e que os conhecimentos produzidos deram-se de forma androcêntrica (JAGGAR, 1988).

⁶ A razão X emoção é um dos binarismos presentes na forma como a estrutura da ciência foi construída. Nesses binarismos as primeiras características são proferidas como representação da ciência e do “masculino” e estão hierarquicamente superiores as segundas - ditas como representação do não científico, irracional, do “feminino” (JAGGAR, 1988).

⁷ Conforme recomenda o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), o nome da instituição não será revelado.

(1995, p. 86). Imbricar gênero na educação infantil permite problematizar as diversas formas de existir para além das padronizações produzidas nos corpos das crianças; possibilita às crianças a viver a infância de forma plena, sem limitar suas vivências, pois, as normatizações de gênero podem impossibilitar invenções, criações e experimentações, como discute Daniela Finco (2013).

Essas reflexões e fios somados a outros — confesso que minhas limitações não permitem explicar todos os fios que estão imbricados na “escolha” por essa modalidade de ensino — me impulsionaram a habitar a IMEI para produzir sentidos sobre a questão: como as questões de gênero são produzidas nos/com os cotidianos da educação infantil? Essa pergunta me guia para o objetivo deste estudo: compreender como as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero são produzidas nos/com os cotidianos dessa modalidade de ensino. Para produzir essa compreensão foi preciso mergulhar nos/com os cotidianos da educação infantil (Nilda ALVES, 2008), ou seja, fazer imersão, investimentos afetivos, olhar sensível e interessado, não com o olhar distante que lê a escola como um lugar de tédio e ausência de conhecimento.

Esse mergulho foi inspirado pelos seguintes objetivos específicos: a) refletir os *saberesfazeres* sobre gênero; b) identificar fios do *dentrofora* escolar que participam das produções das práticas pedagógicas; c) mapear as invenções e/ou reproduções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero e, d) produzir projeto de intervenção visando (re) criar práticas pedagógicas em perspectiva de gênero. Esses objetivos específicos não estão em uma perspectiva linear, pois, quando discuto *saberesfazeres* estou também pensando sobre *dentrofora* escolar e invenções e/ou reproduções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero (vice – versa). As produções nos/dos/com os cotidianos estão na perspectiva do imbricamento (Carlos FERRAÇO, 2007).

Os objetivos compartilhados tiveram a pretensão de buscar fragmentos do que é produzido no *espaçotempo* escolar. Fragmentos não são partes isoladas e/ou descontextualizadas, são rastros do que está sendo *feitopensadofalado* pelas praticantes dos cotidianos (FERRAÇO, 2013), já que os estudos nos/dos/com os cotidianos se deparam com a impossibilidade de uma compreensão total do que é produzido (CERTEAU, 1998). Reconhecer essa “não totalidade” não demonstra uma limitação desses estudos, mas potência. Desvela os processos complexos inerentes à vida cotidiana não a reduzindo a simplismos (Edgar MORIN, 2005).

Considerando a multiplicidade e riqueza da vida cotidiana Carlos Ferraço, Maria Soares e Nilda Alves (2018) refletem que os textos que comunicam as produções desses

espaçostempos devem fazer uso de diversas linguagens e modos de expressão. Inspirada nessas autoras, ao longo do texto faço o uso de fotos, Diário de Campo, poesias, história infantil, fragmentos narrativos etc.; “bebo de todas as fontes” (ALVES, 2008) para tentar traduzir os instantes produzidos, movimentos de (re) invenções; ora para oportunizar uma pausa no pensamento, tecer novas composições com intenção de “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2008).

Alves (2008) reflete que o movimento “narrar a vida e literaturizar a ciência” tem como intuito superar o engessamento advindo de categorias e classificações tão comuns na escrita dos textos acadêmicos. Buscando alternativas, Ferraço e Alves (2015) defendem o uso de *imagensnarrativas* (ou *narrativasimagens*) para contar as produções nos/com os cotidianos. Ao unir “imagens” e “narrativas”, essas autoras provocam a reflexão de que essas palavras estão interligadas de forma linear não são, portanto, conceitos que diferem.

Essa união também amplia os sentidos do que percebemos como narrativas e imagens: construímos imagens ao ler narrativas e inventamos narrativas a partir das imagens (FERRAÇO; ALVES, 2015). As narrativas são imagens dos cotidianos e as imagens também narram: comunicam, transbordam sentidos e afetos! Imagem também está para além da fotografia, do visível, “palpável”, mas no sentido do que captamos e/ou fabricamos nos/com os cotidianos ao escutar uma história, um som, ver uma fotografia... Ao percebermos um suspiro, um olhar...

As *imagensnarrativas* estão abertas para as multiplicidades dos sentidos que evocam ao serem lidas: permitem a criação de outras cenas, memórias, histórias, emoções... Mesmo traduzindo as marcas de quem às escolheu a polifonia das fontes inventadas para esse texto, inspirada no movimento “beber de todas as fontes” (ALVES, 2008), são *imagensnarrativas* que motivam outras (re) invenções, criam os desvelamentos e enredamentos dos trânsitos de afetos produzidos nos/com os cotidianos.

Leitora, te convido a ler e a pensar a trilha das *imagensnarrativas* do meu percurso cartográfico. Considero esse pensar não (somente) como sinônimo de raciocinar, como reflete Jorge Larrosa (2002), mas como ato que mobiliza outros sentidos ao que acontece a partir da leitura produzida. Não a percebo como uma consumidora deste texto, pois, a leitura é uma “produção silenciosa [que] introduz, portanto, uma ‘arte’ que não é passividade” (CERTEAU, 1998, p. 50). Convido a tecer conhecimento, inventar outros sentidos, desvelar outras perspectivas, desatar tramas e a escolher outros caminhos, afinal, a trilha é um mapa aberto.

A escrita deste texto está (des) organizada em 5 partes. A primeira, “Rastros da trilha nos/dos/com os cotidianos”, aponta as motivações e os propósitos do estudo. As demais são apresentadas a seguir.

2. Cotidiano escolar e outras criações – Como nômade, para compreender as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil, me aventurei com guias teóricos igualmente andarilhos que, mesmo fugazes, me impulsionaram a seguir abastecida e com o olhar contaminado sobre a paisagem. Após compartilhar com a leitora os guias teóricos “cotidiano escolar” e “gênero”, desvelo meu encontro com pegadas que me sinalizaram que outras pessoas já habitaram esse percurso que imbrica as práticas pedagógicas e gênero na educação infantil. Para inspirar a outras inventividades, desbravei esses caminhos por meio da Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS).

3. Trilha cartográfica: inventividades nos/dos/com os cotidianos – Inventividades encontrei nas pistas cartográficas fornecidas por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995); Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2015a). Essas autoras reforçam que o “caminho se faz caminhando” (Antônio MACHADO, s/d), ou seja, que a trilha estava para ser construída. Essa construção, como reflete Hawaray (1995), Ferraço e Alves (2015), não é neutra e/ou desinteressada, pois, é impossível separar o que é tecido de quem tece. Sou, assim, *pesquisadorapracante*. Ao compartilhar com a leitora sobre as pistas cartográficas, conto sobre o encontro com a IMEI para apresentação da proposta deste estudo; as produtoras da pesquisa; e, os dispositivos utilizados para produzir os conhecimentos: Ateliê de Pesquisa e Diário de Campo. Foram produzidos quatro Ateliês de Pesquisa onde pudemos, eu e as 10 educadoras produtoras do estudo, *refletirconstruir* práticas pedagógicas referentes às questões de gênero. Para compartilhar as leituras que faço dessas produções, desafiei-me a “virar de ponta cabeça” e “narrar a vida e literaturizar a ciência” (ALVES, 2008), ciente que as *imagensnarrativas* que foram desveladas expressam um olhar contaminado dos vários fios que me tecem (FERRAÇO, 2013). O texto está, portanto, aberto a outras (re) leituras.

4. *Imagensnarrativas* em perspectiva de gênero: rastros rizomáticos – Essas pistas cartográficas não levam a um lugar, mas calibram a caminhada (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015a). Fizeram-me prestar atenção no percurso, na beleza que ele desvela a cada passo. Ao perceber que não havia nada a perder quando se é nômade... As energias foram concentradas em acompanhar os processos que se findam em instantes, pois, são efêmeros... Efêmeros são também as compreensões sobre o processo e conhecimentos produzidos. Para realizar as leituras com o que foi produzido o diálogo com os estudos de gênero (Joan SCOTT, 1995, 2012; Linda NICHOLSON, 2000) e cotidiano (Michel

CERTEAU, 1998; Carlos FERRAÇO; Maria SOARES; Nilda ALVES, 2018; Nilda ALVES et al., 2002; Nilda ALVES; Regina GARCIA, 2000; Sílvio GALLO, 2007) foi ampliado, como sugere Ferração (2013), com as *imagensnarrativas* daquelas que vivem, habitam e (re) criam os cotidianos. As *imagensnarrativas* criadas não correspondem a uma linearidade, por isso as considero como um emaranhado que fornece rastros para compreensão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil, interesse dessa trilha.

5. Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil: propositiva de (re) invenção – Nesse caminho que foi sendo produzido ao caminhar, emergiu a propositiva de (re) invenção: “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”. A intenção é que os encontros produzidos se constituam em um espaço dinâmico para germinação de olhares em perspectiva de gênero e de caminhos que se deslocam para uma educação mais igualitária para as crianças da educação infantil. Ao retornar para trilha acompanhada pelas profissionais do magistério, atendentes de classe e monitoras, essa propositiva será revisitada com novos toques e afetos.

2. COTIDIANO ESCOLAR E OUTRAS CRIAÇÕES

2.1 ACONTECERES COTIDIANOS

Os estudos cotidianistas me fazem lembrar uma experiência em que tive que desafiar o medo para vislumbrar uma inesquecível paisagem a mais de 1000 m de altitude. A questão não era a altura em si, mas a trilha que era rochosa, íngreme, incerta, não-linear. Em vários momentos sentei na rocha para calcular o melhor lugar para pousar meus pés. Pensei que não seria possível chegar, senti vontade de desistir, mas metade do caminho já havia sido trilhado.

Ah, leitora! Pensei que os últimos semestres do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED) reservava uma trilha mais leve, mas esses estudos geraram trincas e rachaduras em minhas estruturas, possibilitando a emergência de outro território (DELEUZE; GUATTARI, 1995).⁸ As afetações provocadas encontram solo fértil nas minhas experiências fazendo-me desatar pontos cegos, desvelando outros sentidos para o meu interesse de estudo, as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil.

Nas férias do primeiro semestre do MPED, janeiro de 2019, ainda sem saber meu interesse de estudo e as bases teóricas que seriam guias para esta escrita, me aventurei a desbravar um arsenal de livros sobre educação, currículo, gênero e, dentre estes, a minha primeira referência cotidianista: “Criar currículo no cotidiano” (ALVES et al., 2002). Confesso que foi um encontro: os estudos cotidianistas me tocaram, atravessaram, afetaram, uma experiência (LARROSA, 2002).

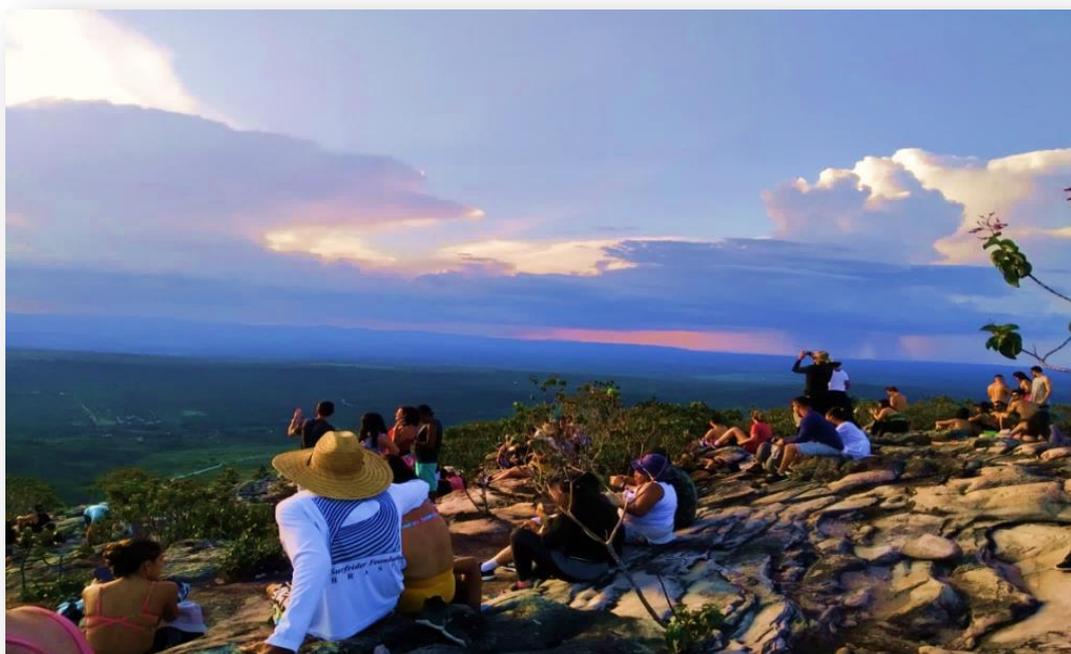
Penso com Larrosa (2002) que a experiência não “nos passa” por termos acesso a uma informação. Muitas leituras foram realizadas no decorrer do MPED, estudos que acrescentaram informação, mas não afetação. Leitora, não consigo explicar como os estudos cotidianistas me proporcionaram o contato com a experiência e não se transformaram em mais uma leitura no percurso do mestrado. Sem pretensão de encontrar uma resposta para esse acontecimento, penso que esses estudos encontraram solo fértil na forma como produzo e leio a vida (ALVES et al, 2002).

Mesmo com esse encontro só em novembro de 2019 me desafiei a outras leituras cotidianistas. Como reflete Larrosa (2002), a experiência requer “interrupção”: parar para pensar, olhar, escutar, sentir; e, com um movimento de “suspensão” de opinião, perceber e

⁸ Vide parte 3 “Trilha cartográfica: inventividades nos/dos/com os cotidianos”, localizada na p. 39, para ler e pensar sobre os processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

semear a delicadeza, “escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p. 24). Esse mergulho nesses estudos foi impulsionado com a produção nos/com os cotidianos da educação infantil, onde pude produzir esse movimento de “interrupção”, sentindo com mais força os estudos cotidianistas.

Figura 2 – Morro do Pai Inácio



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Confesso que, mesmo retornando a leitura dos estudos cotidianistas, me sentia insegura se expressaria neste texto os novos sentidos que emergiram com essas afetações. O processo de perda de território (DELEUZE; GUATTARI, 1995) é doloroso... Sensação de não ter onde pousar os pés. Refleti se deveria colocar outras rochas, tornar o caminho mais incerto... Já havia visto fotos do morro (Figura 2), sabia mais ou menos o que esperar da visão que teria ao chegar lá, diferente dessa *pesquisaintervenção* onde os fios já corriam soltos, desordenados.

Durante o processo de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995), ou seja, perda do território, me abasteci do sentido da processualidade (Laura BARROS; Virgínia KASTRUP, 2015), um salve ao devir da *pesquisaintervenção*! Decidi avançar nesses emaranhados mesmo com medo e me expor “atravessando um espaço indeterminado e perigoso” (LARROSA, 2002, p. 25), não porque já havia trilhado “mais da metade do caminho”, mas por compreender que fazia muito sentido viver e experimentar essa trilha.

Acredito que o que “me toca” é onde preciso fazer investimentos afetivos. Trilha é (re) invenção.

REINVENÇÃO

A vida só é possível reinventada.

Anda o sol pelas campinas e passeia a mão dourada pelas águas, pelas folhas...

Ah! Tudo bolhas que vem de fundas piscinas de ilusionismo... — mais nada.

Mas a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.

Vem a lua, vem, retira as algemas dos meus braços.

Projeto-me por espaços cheios da tua Figura.

Tudo mentira! Mentira da lua, na noite escura.

Não te encontro, não te alcanço... Só — no tempo equilibrada, desprendo-me do balanço que além do tempo me leva. Só — na treva, fico: recebida e dada.

Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reinventada.

Meireles (2014).

Os versos de Meireles (2014) me inspiram a contar à leitora sobre cotidiano escolar, práticas pedagógicas e gênero, considerando-os como guias teóricos andarilhos que forneceram sentido a essa trilha e que me permitiram (re) inventar o percurso. Desafio a contar, não a definir, pois, sistematizar um conceito implica engessá-lo (ALVES et al., 2002).

Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 90), fazem uso da palavra “cotidiano” “para buscar dar conta da dimensão criadora da vida, e principalmente da vida em sociedade, e dos diferentes modos de existência humana produzidos nos e produtores dos múltiplos *espaçostempos* em que ela se inventa e se realiza, dia após dia”. Para essas autoras, “cotidiano” faz referência à vida diária, as criações e às criadoras dos cotidianos que são também, criações dos cotidianos. São nesses *espaçostempos* que produzimos nossa existência, nos formamos e tecemos conhecimentos singulares e coletivos.

Os cotidianos escolares “[...] remetem às dimensões desses contextos cotidianos que abarcam a vida nas escolas, suas dinâmicas criadoras de conhecimentos e modos de existência e o enredamento destes com conhecimentos e modos de conhecer criados em outros contextos” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 90). Leitora, pensamos a escola como

lugares ou como espaços (CERTEAU, 1998)? Percebê-la como lugar ou espaço evoca sentidos que influem nossas práticas pedagógicas. Pensá-la como lugares: não há o que ser feito, as fronteiras estão postas; Pensá-la como espaços: estamos abertas às invenções, aos fluxos cotidianos; a escola está para ser (re) criada, mas como reflete Certeau (1998), lugares e espaços não estão dados: lugares podem se transformar em espaços e espaços em lugares.

Penso o cotidiano escolar como espaço fecundo de criação, pois, o conjunto de situações que são colocadas e/ou fabricadas nesses *espaçotempos* forjam as praticantes a criar “artes de fazer”, a se (re) inventar. Esses acontecimentos imprevisíveis, incontroláveis e caóticos são pedagógicos (GALLO, 2007), formam as praticantes e dão vida à escola transformando-a em espaço (CERTEAU, 1998).

Concordo com Alves e colaboradoras (2002, p. 17) que ao propor uma inversão metodológica daquela assumida por pesquisas que analisam o cotidiano como lugar que acontece o “comum”, onde há falta de conhecimento e ausência de competência, “vamos perceber que [...] neste *espaçotempo* é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer, a criação de possibilidades, a busca de alternativas, a discussão, a memória de tantas propostas feitas e desfeitas, a crença na utopia!”. Por isso reflito com Nilda Alves e Regina Garcia (2000) que não se deve se definir de fora como deveria ser a escola, mas “aprender a olhar o que de interessante acontece no cotidiano escolar, identificando fazeres e pensares [...] coletivamente tecidas por todas e todos que se engajaram/engajam na luta por mudar o mundo” (p. 11).

Mesmo pulsando vida e transformação, no cotidiano escolar o poder disciplinar intenta impulsionar o consumo, a reprodução, engessar singularidades e fixar lugares (CERTEAU, 1998) fazendo uso, para isso, de estratégias (CERTEAU, 1998). Segundo Certeau (1998, p. 99), a estratégia é:

[...] o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolada. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar.

A estratégia é um instrumento indispensável para vencer, como discute Sun Tzu (2015), um general chinês que escreveu, há aproximadamente 3000 mil anos, ensinamentos

para pensar a guerra como arte. “A guerra é um assunto de importância vital para o estado, o reino da vida ou da morte; o caminho para a sobrevivência ou ruína. Desde modo, é indispensável estudá-la profundamente” (TZU, 2015) considerando os tipos; recrutamento do exército e como mantê-lo cativo; conhecimento do campo; momento de atacar, dentre outras operações. Inspirado, talvez, nesse general, Certeau (1998) faz uso do termo “estratégia” para pensar as operações que intentam ganhar o terreno dos “fracos”, impor a cultura dominante às chamadas “consumidoras”.

Como um “lugar próprio” (CERTEAU, 1998), a estratégia busca conhecer o terreno, dissipar incertezas e calcular resultados. Como “o “próprio” é a vitória do lugar sobre o tempo [...] e há um domínio dos lugares pela vista” (CERTEAU, 1998, p. 99-100), as estrategistas asseguram superioridade, pois, conseguem ter uma visão ampliada do campo para medir e fazer os cálculos para as ações de controle. As que ocupam esse “lugar” pensam (e/ou esperam) a escola como um campo de consumo.

Mesmo a escola sendo um espaço onde é reproduzida a cultura dominante, as “artes de fazer” desvelam as astúcias no uso do que é posto para consumo (CERTEAU, 1998), há, então, resistência, contestação e/ou modificação dos produtos impostos. Por isso que o interesse de Certeau (1998) está nas “produtoras desconhecidas”, pois, estas movimentam, criam e transformam as práticas sociais; (re) inventam, habitam e desvelam inúmeras formas de sabotar as estratégias.

Para minar as estratégias fazem uso de táticas já que “obter uma centena de vitórias numa centena de batalhas não é o cúmulo da habilidade. Dominar o inimigo sem o combater. Isso, sim, é o cúmulo da habilidade. Portanto, na guerra, é de suprema importância atacar a estratégia do inimigo” (TZU, 2015, p. 15).

[...] chamo de táticas a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...]. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento ‘dentro do campo de visão do inimigo’, [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera, golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 1998, p. 100).

As táticas são astúcias, “artes do fraco”, pois, são desprovidas de poder (CERTEAU, 1998). Diferente das estratégias o “lugar” das astúcias são os *espaçostempos*. Como *espaçostempos* coexistem em várias direções, velocidades e espaços, as “produtoras

desconhecidas” são andarilhas, não habitam em um único lugar, não possuem visão privilegiada do campo, mas têm mobilidade, inventam esconderijos para aguardar as fissuras no poder autoritário tentando surpreender o jogo arquitetado para elas. Dessa forma, o “lugar” da tática é o do outro (CERTEAU, 1998).

Como aponta Ferraço, Soares e Alves (2018, p. 59), nos cotidianos “não há divisões engessadas [por isso] táticas e estratégias, fraco e forte, espaço e lugar só podem ser pensados juntos, como posições instáveis e temporárias que se coengendram”. Isso me faz pensar, leitora, que a “sujeita comum” ou “sujeita ordinária”, como denomina Certeau (1998), não é submissa, pois, ora utiliza de táticas para burlar o estabelecido, ora faz uso de estratégias para enfatizar suas vontades. Como “a invencibilidade está na defesa; a possibilidade de vitória está no ataque” (TZU, 2015, p. 21), também fazem uso de *táticasestratégias*.

Os estudos nos/dos/com os cotidianos estão interessados em compreender as tensões, relações, mecanismos de exclusão, operações de controle, articulações que intentam controlar os fluxos, mas também como as “produtoras desconhecidas” tecem conhecimentos e transformam o “lugar” em espaços plurais, habitados. São nesses *espaçostempos* de (re) invenção que são fabricadas as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero, interesse desse estudo.

2.1.1 Práticas pedagógicas

Carlos Ferraço (2007) defende que tudo acontece concomitantemente e com todas as praticantes em processos que são complexos (MORIN, 2005), por isso a dificuldade em definir e nomear as fabricações nos/dos/com os cotidianos. Dessa forma, o que para algumas pessoas está localizado e estruturado, nos *espaçostempos* escolar a perspectiva é a do imbricamento.

O pensamento de Ferraço (2007) pode causar estranhamento, afinal, como não identificar exatamente o que é ensino, aprendizagem, prática pedagógica, currículo dentre outros conceitos que vemos tão bem definidos em alguns livros e pesquisas no campo da educação? Lembro-me do que disse Morin (2005) sobre a associação de clareza e fechamento de conceitos como prova cartesiana do sinal de verdade: “que não poder haver uma verdade impossível de ser expressa de modo claro e nítido. Hoje em dia, vemos que as verdades aparecem nas ambiguidades e numa aparente confusão” (2005, p. 183).

O que são práticas pedagógicas?

Mara⁹: Todos têm a sua prática pedagógica. Todo mundo estuda as mesmas coisas, mas cada um vai carregando de si aquilo que se identifica...

Elza: O que deu certo. O que deu certo, né?

Mara: O que vai aplicar ou não... Não é porque digo que é isso que vai ser que todos vão aplicar da mesma forma.

Elza: E assim... Somos seres inacabados. Existem coisas que aprendi que tive que desaprender para aprender novamente!

Júlia: Desconstruir!

Elza: Então, nós não somos! E é muito mais difícil desconstruir... Mas somos seres inacabados, estamos em constante desmistificação!

Júlia: Prática pedagógica é uma ação que depende do outro?

Elza: Não, prática é uma ação que depende de todo mundo! (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Há intencionalidade na prática pedagógica?

Graciele: Vocês trouxeram que cada professora tem uma forma diferente de fazer a sua prática pedagógica, mas a prática pedagógica é aleatória?

(*silêncio*)

Respondem juntas: Não!

Júlia: Tudo tem que ter planejamento

Respondem juntas: Um ponto de partida!

Júlia: Toda prática... Independentemente de ser pedagógica ou não, ela tem um porque, né!

Respondem juntas: É!

Mara: Pode ser que você não esteja consciente, mas que tem, tem!

Júlia: Eu, por exemplo, gosto muito de Jussara Hoffmann com relação à avaliação, então toda vez que vou tentar... Tentar! Porque que a gente nunca avalia mesmo, né? Aí, toda vez que vou acompanhar o desenvolvimento da criança eu penso nela. Então assim...: 'É Júlia, você não pode responder por si só, sua prática **depende** (*ênfase na entonação da voz*) também, desse comportamento' (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Nos rastros deixados nas leituras cotidianistas, penso as práticas pedagógicas como *espaçotempo* de produção de *saberesfazeres* (ALVES et al., 2002), produção que se dá de forma complexa (MORIN, 2005) nos conhecimentos fabricados nas redes (ALVES; GARCIA, 2000) rizomáticas (DELEUZE; GUATTARI, 1995). As práticas pedagógicas são tecidas, retecidas, emaranhadas com outros fios *dentrofora* das escolas, onde todas as praticantes do cotidiano (alunas, pais, mães, professoras, agentes de serviço, porteira, merendeira etc.) participam, com as suas trajetividades e subjetividades, dessa tessitura.

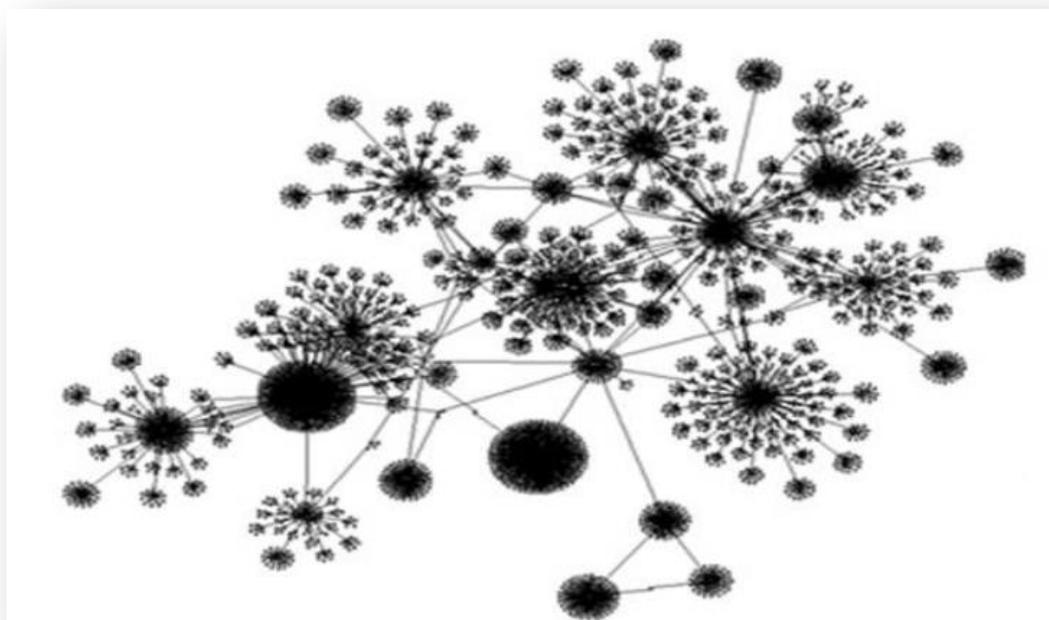
Como são fabricadas em um processo complexo (MORIN, 2005) não em uma causalidade linear, os fios que as tecem estão conectados, são indissociáveis e múltiplos:

As diversas complexidades (a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização etc.) formam o tecido da complexidade: complexas é o que está junto; é o tecido formado por diferentes fios que se transformaram numa só coisa. Isto é, tudo isso se entrecruza, tudo se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém, a unidade do complexus não destrói a variedade e a diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2005, p. 188).

⁹ Todos os nomes próprios de pessoas usados no decorrer deste texto foram substituídos por pseudônimos, conforme recomenda o CEP.

As redes de conhecimento pensadas por Alves e Garcia (2000), expressam a complexidade a qual se referiu Morin (2005), sendo estas da ordem do rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37), pois, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo ‘ser’, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. As redes são processos complexos de tessitura de conhecimento, tecido junto, por vários fios que mesmo homogêneos se tornam heterogêneos, pois, se transformam em outra coisa quando se imbricam, expressam a diversidade.

Figura 3 – Rizoma



Fonte: <http://w3.ufsm.br/herb/glossario.pdf/>. Acesso em 06/11/2019.

Por isso que não é possível encontrar uma totalidade dos fios, tramas e outros atravessamentos que constituem as redes e, portanto, as tessituras das práticas pedagógicas. Como rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995), as redes fabricam e são fabricadas cotidianamente, do uno ao coletivo, sem início, fim, localização, direção. Seu funcionamento se dá por ramificações propagadas livremente em múltiplas conexões e heterogeneidades, formando uma rede móvel onde não há hierarquias, mas onde ocorrem processos horizontais de produção.

As redes de conhecimento são constituídas por essas tessituras constantes, tessituras produzidas não somente pelos caminhos trilhados na academia, mas também nos encontros e

desencontros cotidianos, já que “estamos permanentemente imersos em redes de contatos diversos, diferentes e variados nas quais criamos conhecimentos e nas quais os tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos” (ALVES et al., 2002, p. 18).

Leitora, digamos que você trabalha em uma escola como monitora. Nesse local você compartilha saberes com muitas pessoas: crianças, colegas da mesma função, professoras, familiares, dentre outras praticantes desse espaço. Uma pessoa próxima a você interage com outras redes: colegas de trabalho, família, com o João que vende café próximo do seu local de trabalho, dentre outras. A sua filha é afetada pelos *saberesfazeres* das praticantes da escola. Ela te ensina coisas novas todos os dias, algumas dizem respeito a essas afetações e de suas afetações que o afetou e a da Joana que o acompanha todas as tardes. As tessituras são intermináveis, uma vez que “os fenômenos biológicos e sociais apresentavam um número incalculável de interações, de inter-retroações” (MORIN, 2005, p. 179). No relato ficcional sobre você, leitora, evidencia que participamos de uma multiplicidade de redes (ALVES; GARCIA, 2000).

As educadoras vivem em vários cotidianos. Alguns comuns, outros diferentes daqueles em que suas alunas transitam. Nessa convivência com outros grupos vão sendo influenciadas e influenciando num processo que é (auto) formativo e que modifica os fios das redes que tecem. Nessas interações que nunca são estáticas “a ideia de rede conduz a uma permanente abertura nas significações, a uma contínua mudança na configuração do “nós” e das relações, a uma ausência crescente de centro” (ALVES et al., 2002), sendo que uma de suas características é a sua extraordinária plasticidade que permite agregar múltiplos *saberesfazeres* em um processo que é individual e coletivo (ALVES; GARCIA, 2000).

Pensando as práticas pedagógicas como tecidas nas lógicas das redes, este texto está na contramão dos saberes que tentam dissipar a complexidade na tentativa de defender uma *pseudo* simplicidade dos processos estudados e/ou que intentam unidimensionar e controlar estas produções que são complexas (MORIN, 2005), pois, as práticas pedagógicas, como refletem as educadoras, são singulares, em constante transformação e são formadas nas tessituras das redes onde há a participação de todas.

Os pensamentos sobre cotidianos, *espaçostempos* transitórios onde são inventadas as práticas pedagógicas, foram imbricados com as questões de gênero. Para compreender as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil, estive então, atenta às reproduções e astúcias que são inventadas nos miudinhos dos cotidianos da IMEI sobre essas questões, fazendo uso e sendo afetada por alguns saberes produzidos sobre gênero.

2.1.2 Gênero

Inicialmente os estudos de gênero eram sinônimos de “Estudos da Mulher”, estes dedicados à discussão de sentimentos, escolarização, sexualidade, família, dentre outros assuntos considerados inerentes ao “universo feminino”. A segunda abordagem dos “Estudos de Gênero” surgiu pelo anseio de transpor descrições às explicações das desigualdades entre homens e mulheres (SCOTT, 1995).

O gênero como categoria de análise histórica foi introduzido na literatura por feministas anglo-saxãs no final do século XX com intuito de diferir o *gender* do *sex*, ou seja, para problematizar o caráter social das relações entre sexos e desconstruir a lógica do determinismo biológico onde os estereótipos sociais de gênero seriam derivados da natureza, portanto, fixos e determinados (SCOTT, 1995). O gênero passou dos “Estudos da Mulher” — para uma perspectiva relacional:

Nas primeiras articulações feministas, a noção de gênero como uma construção social teve como objetivo analisar a relação de mulheres e homens em termos de desigualdade e poder. A ideia foi que gênero aplicava-se a todos, que era um sistema de organização social, que não havia ninguém fora disso. Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado (SCOTT, 2012, p. 333).

Na perspectiva relacional há a proposição de que não se compreende a mulher e o homem de forma separada, ou seja, o conhecimento sobre um se constitui a partir do Outro. O uso do gênero nessa abordagem “rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo” (SCOTT, 1995, p. 75).

O gênero como uma “uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. [...] uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1995, p.75) realoca o debate para o campo social onde o essencialismo sobre o gênero é redimensionado “para um processo, para uma construção, e não para algo que exista a priori. O que ocorre é, então, uma importante transformação nos Estudos Feministas — transformação essa que não se faz sem intensas discussões e polêmicas” (LOURO, 1997, p. 23).

Nicholson (2000) identifica que o gênero é utilizado por pelo menos duas maneiras distintas nas teorizações feministas. No fundacionalismo biológico o gênero está para uma construção social e o sexo como o biologicamente dado, ou seja, gênero é um conceito que se refere aos constructos sociais que se inscreve no corpo: “o biológico foi assumido como a base sobre a qual os significados culturais são constituídos. Assim, no momento mesmo em que a influência do biológico está sendo minada, está sendo também invocada” (NICHOLSON, 2000, p. 11).

Nessa abordagem o gênero é compreendido como algo que se constrói a partir do sexo, este, portanto, exercendo um papel importante nessas construções. Mesmo fazendo referência ao biológico, o fundacionalismo biológico articula as influências biológicas com as sociais ao passo que o determinismo biológico não considera fatores sociais e culturais como potentes influenciadores no comportamento de homens e mulheres (NICHOLSON, 2000).

A separação “entre gênero como uma categoria social — a atribuição de significados a corpos sexuados — e sexo — a diferença anatômica entre homens e mulheres — produziram importantes trabalhos. Permitiu às feministas recusar a ideia de que ‘anatomia é destino’” (SCOTT, 2012, p. 341); considerar as constantes biológicas responsáveis por constantes sociais sem abdicar da ideia de que estas poderiam ser modificadas, assim como “assumir tanto as diferenças entre as mulheres quanto o que elas têm em comum” (NICHOLSON 2000, p. 5).

A segunda abordagem, a que faço uso neste estudo, problematiza o determinismo biológico e o fundacionalismo biológico ampliando a concepção do gênero como referência a qualquer construção social que tenha a ver com o binarismo masculino/feminino. Essa forma de compreender o gênero surge pela percepção de que o social constrói significados não só dos comportamentos, mas também como o corpo é percebido. Diferente do fundacionalismo biológico, o gênero e o sexo não são independentes e o corpo é uma variante:

Gênero como uma categoria analítica pode parecer estar diretamente ligado à arena que chamamos de social, mas o objeto de análise (as construções históricas das relações entre os sexos) é, irrevogavelmente, conectado à esfera psico-sexual. É por esta razão que gênero não pode estar livre de sua associação com sexo, isto é, com a diferença sexual. Desde que diferença sexual é referente de gênero, e desde que diferença sexual não tem nenhum significado inerente e fixo, gênero permanece uma questão aberta, um lugar de conflito sobre as definições que nós atribuímos (e outros) a ele (SCOTT, 2012, p. 346).

O gênero problematiza os essencialismos do que se acredita “ser homem e ser mulher” em determinada sociedade, como noções biologistas do corpo e de sexualidade.

Dagmar Meyer (2004, p. 15), aponta alguns pressupostos teóricos e políticos fundamentais no uso dessa perspectiva:

- a) assumir que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens são sociais, culturais e discursivamente construídas e não biologicamente determinadas;
- b) deslocar o foco de atenção da ‘mulher dominada, em si’ para a relação de poder em que tais diferenças e desigualdades são produzidas, vividas e legitimadas;
- c) explorar o caráter relacional do conceito e considerar que as análises e intervenções empreendidas nesse campo de estudos devem considerar ou, pelo menos, tomar como referência, as relações — de poder— e as muitas formas sociais e culturais que, de forma interdependente e inter-relacionada, educam homens e mulheres como “sujeitos de gênero”;
- d) ‘rachar’ a homogeneidade, a essencialização e a universalidade, contidas nos termos mulher, homem, dominação masculina e subordinação feminina, dentre outros e, com isso, tornar visíveis os mecanismos e estratégias de poder que instituem e legitimam essas noções;
- e) explorar a pluralidade, a conflitualidade e a provisoriedade dos processos que delimitam possibilidades de se definir e viver o gênero em cada sociedade, nos seus diferentes segmentos culturais e sociais.

Nessa perspectiva o gênero não nega o corpo, mas muda o foco da análise para os modos de produção dos discursos que favorecem que a biologia funcione como explicação para desigualdades sociais entre homens e mulheres. Como problematiza Louro (1997), não são as distinções sexuais geradoras de desigualdades, mas a forma como certas características foram valoradas e representadas em determinada sociedade. Importa, então, perceber não as genitálias como justificativa de discriminação, mas o que se construiu socialmente sobre estas, ou seja, as “complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 24).

Scott (1995) nos dá a ler e a pensar sobre algumas estratégias (CERTEAU, 1998) que se inter-relacionam com o gênero como constitutivo das relações sociais com base nas diferenças construídas pelo/no sexo:

- a) símbolos culturais que evocam representações (a exemplo das personagens bíblicas Eva e Maria que nos remetem dualidades: escuridão/luz, corrupção/ inocência);
- b) conceitos normativos que limitam significados dos símbolos; perpetuados a partir das leis, doutrinas religiosas, esferas educativas, entre outras instituições e artefatos que propagam uma lógica binária;

c) processo de construção de gênero se dá também, além da esfera da família, a partir das instituições e da organização social, a exemplo do mercado de trabalho, educação, sistema político;

d) e, sobre a identidade subjetiva, Scott (1995, p. 88) recomenda “examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas”.

Além de se referir à constituição das relações sociais, o gênero está também implicado na percepção e na própria construção do poder. O gênero dessa forma, “fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (SCOTT, 1995, p. 89). Assim, o gênero e a sociedade se dão de forma recíproca na construção da política da mesma maneira que esta está implicada na construção do gênero.

Os estudos de gênero são andarilhos, disputados na arena política e ressignificados nas movimentações cotidianas daquelas que fazem a cultura, ou seja, as praticantes dos *espaçotempos*. Mesmo sendo estudos fugazes, estes me impulsionaram a seguir abastecida e com o olhar contaminado sobre a paisagem. Em um estudo em perspectiva feminista essa contaminação se constitui em uma “tarefa que implica uma aposta mais *inteira*, portanto mobilizadora, também, de afetos e emoções” (LOURO, 1997, p. 146).

As leituras sobre gênero me fazem pensar nos processos que estão em constante transformação e que acontecem por meio das práticas sociais sorrateiras e/ou articuladas (CERTEAU, 1998). Nesta pesquisa, então, foram imbricados os estudos nos/dos/com os cotidianos, que me permitem pensar como as práticas pedagógicas são construídas nas multiplicidades e heterogeneidades das praticantes da IMEI, com os estudos feministas de gênero que desvelam um olhar que questiona pensamentos binários e paisagens que desvelam reprodução, mas que também incentiva um olhar atento (re) invenções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero, ou seja, às belezas e (re) criações nos/com os cotidianos.

2.2 OUTRAS CRIAÇÕES: REVISÃO SISTEMÁTICA BIBLIOGRÁFICA

Leitora, prestemos atenção para notar que o caminho trilhado por nós, nos *espaçotempos* em que transitamos, é um “terreno habitado há muito tempo” (CERTEAU, 1998, p. 35), mas nunca será igual habitado. Penso que atentar a essa habitação pode ser

importante para movimentar afetos, incrementar lembranças ao percurso e inspirar a outras inventividades a uma trilha que, em uma pseudo temporalidade, está começando. Por isso, por meio da RBS segui rastros para desbravar os estudos que imbricam práticas pedagógicas e gênero na esfera da educação infantil.¹⁰

A revisão da literatura é compreendida por Louise Botelho, Cristiano Cunha e Marcelo Macedo (2011, p. 124) como uma “forma de pesquisa que utiliza fontes de informações bibliográficas ou eletrônicas para obtenção de resultados de pesquisa de outros autores, com o objetivo de fundamentar teoricamente um determinado tema”. A RBS é um tipo de revisão da literatura que busca responder a uma pergunta utilizando métodos explícitos para identificar e selecionar as pesquisas relevantes para condução de uma síntese dos resultados de múltiplos estudos primários.

Atendendo ao rigor metodológico da RBS, este estudo foi desenvolvido em três etapas para encontrar a pista guiada pela seguinte questão norteadora: quais as principais práticas pedagógicas encontradas nas pesquisas que discutem gênero na educação infantil?

O levantamento do *corpus* foi realizado no período de junho a julho 2019 e considerou teses e dissertações publicadas pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), ligado à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, que se referem aos descritores: gênero, educação infantil, prática pedagógica. Foi utilizado o item “todos os campos” para não limitar a busca por estudos assim como, a pesquisa não restringiu a área de conhecimento nem por programa.

Nessa primeira etapa foram encontradas 103 pesquisas (82 dissertações e 21 teses). Para refinar as buscas na segunda etapa foram utilizados os seguintes critérios: 1) pesquisas defendidas no período de 2008 a 2018; 2) teses e dissertações realizadas em universidades brasileiras. Após esses critérios foram encontrados 84 estudos, sendo 68 dissertações e 16 teses.

A terceira etapa se caracterizou pela leitura dos títulos, resumos e palavras-chave de modo a selecionar as pesquisas que atendessem os critérios: 1) descritores localizados no título e/ou palavras-chave e/ou objetivo; 2) pesquisas realizadas em contexto brasileiro; 3)

¹⁰ Esta RBS foi publicada no artigo intitulado: “Práticas pedagógicas na educação infantil na perspectiva de gênero: mapas em aberto”, escrito em coautoria com a orientadora Zuleide Silva. O referido artigo integra o Dossiê “A cartografia social e a pesquisa intervenção na formação de professores” da Revista Ciências Humanas – Universidade de Taubaté. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/issue/view/27/19>. Anterior a essa RBS, foi realizada uma pesquisa com intuito de verificar como os estudos da pós-graduação têm abordado as questões de gênero na educação infantil (período de 2010 – 2017). A referida pesquisa integra o artigo “Um estudo de revisão bibliográfica sistemática sobre gênero e educação infantil”, escrito em coautoria com a orientadora Zuleide Silva [No prelo - em avaliação pela Revista Interfaces Científicas – Educação, Universidade Tiradentes].

estudos empíricos. Algumas pesquisas foram consideradas no critério 1, a exemplo de 02 pesquisas que substituíram o termo “prática pedagógica” por “trabalho pedagógico” e 01 pesquisa que utilizou o termo “Ensino Infantil”. Após estes procedimentos, foram selecionadas 07 dissertações e 01 tese (Quadro 1). Para a análise dos trabalhos as fontes foram esquematizadas em planilhas do *Microsoft Excel*.

Quadro 1 – Pesquisas analisadas na RBS

AUTORIA – ANO PROGRAMA	TÍTULO DA PESQUISA	PRODUTORAS DA PESQUISA
Cláudia Paz, (2008). Universidade de Brasília – Mestrado em educação.	Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil	Professoras, diretora e secretário escolar.
Valeria Oriani (2010). Universidade Estadual Paulista – Mestrado em Educação.	Direitos humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas.	Professoras, diretora, coordenadora e atendente de classe.
Amanaiara Miranda (2014). Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.	Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador.	Professoras
Rita de Cassia Vieira Borges (2016). Universidade Estadual Paulista – Mestrado em Educação sexual.	Educação em sexualidade, sexualidade e gênero: desafios para professoras (es) do ensino infantil.	Diretora, professoras; merendeiras e auxiliares de serviço geral.
Valeria Pall ORIANI (2015). Universidade Estadual Paulista – Doutorado em Educação.	Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas.	Professoras, diretora, coordenadora, supervisora educacional, psicóloga escolar e orientador pedagógico.
Juliana Aparecida Zago (2016). Universidade do Oeste Paulista - Mestrado em educação.	Gênero e educação infantil: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista.	Professoras, diretora e alunas.
Cristiane Lucifora (2017). Universidade Estadual Paulista - Mestrado em Educação Sexual.	A Reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na educação infantil.	Professoras
Raquel Batista (2018). Universidade Federal de São Carlos - Mestrado em Educação.	Fotonarrativas de práticas pedagógicas na Educação Infantil: uma análise sobre as percepções das professoras.	Professoras

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Não houve produção de pesquisa nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2013, porém, os estudos têm ganhado frequência desde 2014. Anterior a esse período foi localizado 01 estudo

em 2008, 01 estudo em 2010 e, após 04 anos, 01 pesquisa em 2014. A tese é da mesma autoria da dissertação produzida em 2010. Majoritariamente, os estudos estão vinculados a universidades públicas (87.5%), estaduais (57%) e integram programas de pós-graduação em Educação (70%), com localização geográfica concentração na região Sudeste (75%).

Produzidos (100%) e orientados (75%) por mulheres, em conjunto, os estudos sinalizam algumas pistas sobre as práticas pedagógicas na educação infantil referentes às questões de gênero, como pode ser verificado a seguir.

Paz (2008) identificou que a escola reproduz identidades fixas nos conteúdos e atividades pedagógicas, brincadeiras, comportamentos e que existe lacuna na formação de professoras, fato que potencializa a dificuldade das educadoras em se posicionarem diante das questões de gênero. Observou que não são problematizadas práticas cotidianas referentes a essas questões; que as professoras identificam discriminação em relação ao trabalho que exercem (por atuarem na educação infantil), mas não percebem que a forma como conduzem suas práticas contribuem para a intensificação de rótulos vinculados à docência nessa esfera de ensino. Também foi observado que a professoras não consideram que suas práticas podem influenciar nas diferenciações sociais de gênero das crianças. A autora problematiza o baixo número de estudos sobre gênero e educação infantil, e aposta na formação de professoras como espaço para desconstruir as discriminações sociais de gênero.

Oriani (2010) verificou que as práticas pedagógicas refletem binarismos e que as educadoras não sabem lidar com essas situações. A professora se reconhece como mãe das crianças e o professor se esforça para ser mais sensível com estas, além de ser visto pelas colegas como pai das alunas. A diretora reforça esses estereótipos ao delegar para o professor a turma das crianças maiores com a justificativa de que as crianças menores devem ter como referência o “papel feminino” representado pela “professora-mãe”. O professor para não ter problemas com familiares prefere incentivar determinadas brincadeiras/brinquedos para meninas e meninos. A coordenação, mesmo reconhecendo que a orientação sexual não é influenciada pelos brinquedos, prefere manter a prática.

Miranda (2014) debruçou-se a analisar se a prática pedagógica nessa esfera de ensino cristaliza assimetrias de gênero, partindo da interseccionalidade gênero/sexo/ sexualidade. Foi verificado que gênero e sexualidade são interpretados a partir dos preceitos advindos da biologia, filosofia e religião. As práticas docentes apontam para uma pedagogia da masculinidade para os meninos, e pedagogia da feminilidade para as meninas, ou seja, condutas que visam à manutenção dos estereótipos e normatização das hierarquias sociais de gênero. A autora ressalta a necessidade de uma formação que além de trabalhar questões

referentes ao tema, possibilite pensar como se deu a construção da identidade sexual e de gênero dessas profissionais.

O estudo de Borges (2016) buscou verificar as concepções sobre gênero, sexo e sexualidade na educação e educação em sexualidade, assim como compreender como se direciona o trato pedagógico frente à manifestação de sexualidade e gênero das alunas. A autora verificou que as colaboradoras da pesquisa reconhecem que a sexualidade das crianças provém da natureza, portanto, vivenciada de forma universal, e o órgão genital como norteador do gênero.

Oriani (2015) analisou as relações de gênero e sexualidade nas práticas pedagógicas da educação infantil. Essa autora verificou que há uma confusão quanto aos significados de sexualidade e sexo, por vezes, compreendidos como sinônimos. As colaboradoras negam a existência da sexualidade nas crianças pequenas e quando as mesmas não são silenciadas, são vistas como resultado de desestruturação familiar. As intervenções das colaboradoras frente a manifestação da sexualidade diferenciou segundo o sexo da criança: as meninas são coibidas e punidas; os meninos educados a continuarem a prática, exceto em locais públicos. Oriani (2015) evidencia a necessidade de outras pesquisas nessa esfera de ensino e compreende a escassez de estudos por esse tema ser considerado polêmico principalmente na educação infantil.

Zago (2016) buscou averiguar como é desenvolvido o trabalho pedagógico referente à questão de gênero. As análises apontam para uma prática diferenciada para meninos e meninas, assim como marcadores de separação foram percebidos nos mais variados espaços da escola. Foi identificado que as atividades pedagógicas se davam de forma coletiva, mas que haviam espaços “adequados a cada gênero”, e que as crianças transgrediram mais as expectativas sociais de gênero quando em tarefas não dirigidas. A pesquisadora compreende que isso ocorre pela falta de vigilância e controle das docentes nesses momentos. Zago (2016) também verificou que as docentes possuem visão tradicional quanto à educação de crianças e que atribuem ao biológico às diferenças sociais e que as crenças religiosas também influem nessas concepções. A autora atribuiu os equívocos sobre a temática de gênero à falta de formação, refletindo diretamente nas práticas pedagógicas.

Lucifora (2017) buscou averiguar como se dá os contos de fadas nas práticas pedagógicas das professoras, identificando se o trabalho com esse recurso age na ruptura ou cooperam na reprodução dos estereótipos de gênero. Segundo a pesquisadora, as professoras reconhecem que os contos têm um teor sexista, mas continuam utilizando esse recurso sem modificações.

De acordo com Lucifora (2017), mesmo as colaboradoras afirmando que estão preparadas para lidar com questões inerentes à diversidade e /ou questões relacionadas à temática de gênero, nenhuma teceu detalhes sobre quais estratégias utilizam em sua prática pedagógica. Diante dos achados da pesquisa, pontua a importância de pensar o currículo como instrumento de desconstrução de desigualdades no contexto escolar e a relevância de formação, assim como a inserção dessa temática nos cursos de “formação inicial”.

A pesquisa de Batista (2018) possibilitou narrativas referentes ao ser professora nessa esfera de ensino, às concepções de infância na prática pedagógica e às práticas transgressoras de gênero nas atividades pedagógicas na educação infantil. A partir de narrativas de fotos do cotidiano da educação infantil de três professoras, identificou que mesmo havendo concepções mais direcionadas ao biologicismo, há intenção das professoras em romper padrões sexistas em suas práticas pedagógicas. A autora sinaliza a importância de formação sobre a temática de gênero e a necessidade de mais estudos voltados sobre essa área nessa esfera de ensino.

Desbravando os estudos que imbricam prática pedagógica e gênero na educação infantil, pude pensar sobre as práticas de educadoras que apontam para dificuldades em manejar situações mais explícitas sobre as questões de gênero entre as crianças; concepções sobre gênero que retratam consumo (CERTEAU, 1998) da visão binária, essencialista e heteronormativa; e que os recursos e dispositivos pedagógicos agem para reforçar hierarquias sociais; e, por último, que as educadoras consideram o que denominam de “formação continuada” como sendo importante para desconstruir essas práticas pedagógicas discriminatórias.

Conhecer esses terrenos habitados (CERTEAU, 1998), me incentivou a continuar a trilha, pois, estes estudos evidenciam a importância da disseminação e ampliação de pesquisas que discutem as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nessa esfera de ensino e a relevância de resistir às *teoriaspráticas* hegemônicas.

Desbravar esses estudos que apontam práticas de reprodução e consumo me incentiva também a seguir a trilha com outras inventividades como, por exemplo, compreendendo o cotidiano como espaço fecundo de formação, espaço que favorece experiências que possibilitam desconstrução das questões de gênero. Para isso, devo seguir com os sentidos atentos para desvelar as reproduções, mas também as astúcias que promovem (re) invenções nesses *espaçostempos*.

Desbravado os estudos que imbricam práticas pedagógicas, gênero e educação infantil, percebo que a continuidade desta trilha que não está dada, precisa ser habitada e (re)

inventada a cada passo. Para isso, compartilho as pistas cartográficas que (des) guiam à pesquisa, as produtoras deste estudo, a habitação nos/com/dos cotidianos a partir dos dispositivos Ateliês de Pesquisa e Diário de Campo, assim como foi constituído o movimento de compreensão das *imagensnarrativas* produzidas.

3. TRILHA CARTOGRÁFICA: INVENTIVIDADES NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS

3.1 PASSAR, PISTAS, (DES) CAMINHOS

Ao decidir “avançar mesmo com medo” nos estudos cotidianistas, para produzir compreensão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil, expressei coragem, mas não respostas às diversas dúvidas e incertezas sobre o percurso que seria trilhado: “avançar mesmo com medo”, mas por qual caminho? Aonde cada seta poderia me levar? Como é esse caminho? Ele tem buracos, declínios? Deveria ter um guia me acompanhando? Sem respostas, essas perguntas se propagaram em eco. Sair para uma trilha sem saber sobre o percurso ou o caminho estava para ser criado?

Academicamente costumava eleger os passos para alcançar o objetivo da pesquisa, mas os estudos nos/dos/com os cotidianos impulsionam ao caminho que se delineia ao caminhar, sentir, produzir afetos, acompanhar os processos em territórios existenciais, mapear paisagens... Cartografar. Cartografar é sentir a experiência da pesquisa sobre outra perspectiva: a da paisagem, contingência, fragilidade, incerteza (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Figura 4 - Trilha cartográfica: inúmeras entradas.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

A pesquisa é como um rizoma com múltiplas entradas (DELEUZE; GUATTARI, 1995), caminhos múltiplos e não hierarquizados e/ou subordinados um ao outro. Ao adentrar nessas redes rizomáticas por uma dessas das entradas não encontramos o final, as tessituras são infindáveis. Convencida de que não havia um guia para dizer qual seta seguir nem o que encontraria em cada uma delas, pois, “a experiência não é [...] uma meta que se conhece de antemão, mas abertura ao desconhecido” (LARROSA, 2002, p. 28), me desloquei do controle à instabilidade. A trilha cartográfica, portanto, estava para ser experimentada (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015a).

Com o lembrete de Nilda Alves (2003a, p. 2) de que “tudo o que tínhamos aprendido e sabíamos sobre o ‘pensar e fazer ciência’ fora criado em um movimento que precisou ‘superar’ e mesmo ‘negar’ os conhecimentos cotidianos, bem como os modos como eram/são criados”, percebi que carregava comigo “referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015a, p. 13).

O olhar em perspectiva de gênero me fez perceber o trajeto com “uma visão crítica, consequente com um posicionamento crítico num espaço social não homogêneo e marcado pelo gênero” (HARAWAY, 1995, p. 31). Os estudos feministas de gênero possibilitaram “uma transformação *epistemológica*, uma transformação no modo de construção, na agência e nos domínios do conhecimento” (LOURO, 1997, p. 148), ao promover um fazer posicionado e político e ao defender a inexistência da neutralidade, objetividade e “saber universal” nos estudos e textos acadêmicos. Por isso exercito uma visão que contesta, duvida e não naturaliza o que vê, mas que também fornece cor, som, afeto, sentido à caminhada. Uma aventura a cada passo, pois, é uma trilha implicada, interessada e parcial (HARAWAY, 1995).

Penso com Haraway (1995), Carlos Ferraço e Nilda Alves (2015) que sou *pesquisadorapracante* devido à impossibilidade de tecer conhecimento neutro e de pesquisar “sobre” o cotidiano. Envolve-me com o que estou estudando, estou embaraçada nas redes que são tecidas na produção da pesquisa inclusive, me formo nessa tessitura. Assim como Louro (1997), acredito que o reconhecimento de que a subjetividade da pesquisadora influencia nas produções da pesquisa seja, talvez, a maior provocação dos estudos feministas.

Com essas referências o caminho não estava neutro, vazio. Levei os conhecimentos que foram produzidos nas orientações, nos *espaçostempos* transitados durante o mestrado, no percurso que antecedeu esse momento e nos meus tantos atravessamentos, dentre esses, como mulher, branca e heterossexual. Não intuito defender que estas “características” definem quem sou e/ou expressam minhas experiências. Somos cambiantes (Suart HALL, 2014),

estamos em rede, formamos e somos afetadas por redes (ALVES et al., 2002) em um processo que não se finda, mas como “as identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’, sempre, que elas são representações” (HALL, 2014), as sinalizo para reconhecer privilégios sociais, considerando-os também como fluídos e não totalizantes.

CANTARES

Tudo passa e tudo fica. Porém o nosso é passar. Passar fazendo caminhos

Caminhos sobre o mar [...]

Eu amo os mundos sutis, leves e gentis como bolhas de sabão;

Gosto de vê-los pintar-se de sol e graná voar, abaixo o céu azul tremer subitamente e quebra-se... [...]

Caminhante, são tuas pegadas, o caminho e nada mais; Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. Ao andar se faz caminho e ao voltar à vista atrás se vê a senda que nunca se há de voltar a pisar. Caminhante não há caminho, senão há marcas no mar...

[...]

Machado (s/d).

Penso que antes mesmo de chegar à encruzilhada (Figura 4) já estava sendo (des) guiada pela cartografia. A trilha é, portanto, processualidade (BARROS; KASTRUP, 2015). Cartografar é acompanhar a formação da “*bolha de sabão, vê-los pintar-se de sol e graná voar*” (MACHADO, s/d). É deixar-me encantar com as cores que surgem... Acompanhar seu movimento provisório. Vê-la findar em uma bolha maior. Nessa trilha o mais importante é o percurso, é “o *passar fazendo caminhos*”.

“Diferentemente de um geógrafo, comprometido com as formações estáveis e com a produção de mapas topógrafos, o cartógrafo acompanha a produção de territórios [...], em seus movimentos sempre provisórios e em transformação” (Félix GUATTARI; Suely ROLNIK, 1986, p. 49). Por isso que a IMEI não é somente por um ponto sobre uma superfície plana, caracterizada por sua região geográfica ou pela estrutura arquitetônica. Em Deleuze e Guattari (1995) o território é *espaçotempo*, ou seja, movimento, ambiente vivo, constituído numa dimensão não objetiva, intacta ou delimitado, mas sujeito a modificações e recriações de si. São territórios existenciais em processualidade. Cartografar é habitar esse território, ou, referenciando Certeau (1998), mergulhar nesses espaços praticados.

Analogicamente penso que os territórios são esses “*mundos sutis como bolha de sabão*” (MACHADO, s/d). Sutis, frágeis, no sentido de não intactas, pois, se fazem, quebram, renovam. Como ambientes vivos que se constituem nas relações e subjetividades que o atravessam, cartografar é vivenciar nos/com os cotidianos a territorialização, criação de um território, desterritorialização, perda do território e a reterritorialização que é o movimento de reconstrução, a produção de outro território (DELEUZE; GUATTARI, 1995). O território é um devir, como um mapa.

[o mapa] é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 22).

Os espaços praticados, territórios em devir, são esses mapas desmontáveis, mapas que reúnem tessituras múltiplas, trajetórias, práticas sociais e *imagensnarrativas* diversas. Nessa cartografia de paisagens que se constrói, desmorona e que se refaz em processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995), a pesquisa é uma *pesquisaintervenção*. Já não posso retornar e encontrar a mesma paisagem, quando olho para trás só resta à memória de um caminho que não trilharei mais (MACHADO, s/d). Nem eu, a caminhante, sou a mesma.

De acordo com Eduardo Passos e Regina Barros (2015a), a cartografia como *pesquisaintervenção* se constitui como um dispositivo onde não há distinção entre conhecer e fazer. A cartografia é o traçado e o acompanhamento dos efeitos do *fazersaber* das colaboradoras da pesquisa, assim como na própria produção do conhecimento.

O *fazersaber* pressupõe uma experiência do saber que impacta todas as envolvidas. Desconstrói territórios, possibilita a emergência de outras paisagens demandando da cartógrafa “um mergulho no plano da experiência, [...] impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de uma sujeita e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga” (PASSOS; BARROS, 2015a, p. 30).

Para cartografar foi construído um saber com as educadoras em uma prática de transversalidade. A transversalidade “é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação se efetua entre os diferentes níveis e, sobretudo nos diferentes sentidos” (GUATTARI, 1985, p. 96). É um plano atravessado que dissolve o ponto de vista do observador (Eduardo PASSOS; André EIRADO, 2015) para o compartilhamento e

validação das múltiplas vozes, conectadas, singulares, heterogêneas. Reconheço com Ferrazo (2007, p. 90), que “a força e a beleza do cotidiano das escolas estão nas redes que têm no coletivo sua expressão máxima”.

Esses guias foram importantes para habitar IMEI. Leitora, em uma trilha a paisagem nunca é a mesma, precisamos abrir a janela para aprender a olhar mais uma vez (MEIRELES, s/d) na tentativa de ver o que não havíamos enxergado antes e “trabalhar com a dúvida em permanência, a incerteza sempre presente e nossos tantos limites, aprendendo a olhar nos olhos dos outros para descobrir nossos pontos cegos”, como recomenda Alves (2003a, p. 2).

3.2 UM ESPAÇO PARA HABITAR: A IMEI E AS PRODUTORAS DA PESQUISA

Primeiro de agosto de 2019, uma quinta-feira. Cheguei às sete e meia em Olindina/Ba, após o encontro com a IMEI iria continuar a estrada rumo à Universidade do Estado da Bahia (UNEB) de Conceição de Coité, aula pela manhã. Já sabia que chegaria atrasada, afinal, são 140 km separando uma cidade à outra. Essa questão não me preocupava, pois, estava ansiosa por esse encontro, agendado desde a semana anterior.

Figura 5 – Igreja matriz – Centro, Olindina/BA.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Cidade pequena, Olindina/BA tem uma população estimada em 28,229 habitantes (IBGE, 2020) e 62 anos de emancipação política (lei Estadual n.º 1.033/1958)¹¹. Está localizada a 200 km de Salvador, na microrregião geográfica de Ribeira do Pombal, limita-se a leste com o município de Crisópolis, ao sul com Inhambupe e Sátiro Dias, ao oeste com Nova Soure e ao norte com Itapicuru. A IMEI, inaugurada em 2012, fica localizada a poucos minutos do centro da cidade.

Ao adentrar na IMEI a coordenadora avisou que a diretora ainda não havia chegado. Aproximei-me dela e a abracei. Levou-me a sala da diretoria e me ofereceu um lugar para sentar. Logo, a coordenadora perguntou sobre meu afastamento da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), da importância de alguém me substituir nesse período. Conversamos também sobre as famílias das crianças, algo sobre a dificuldade que as educadoras encontram no manejo com elas.

A escola se deslocava para o circo ou o circo para a escola?

Mães e crianças entravam na sala com frequência para perguntar algo à coordenadora. Um ônibus escolar acabara de chegar. A escola ganha som, sentido, cor. As mães tentam segurar as mãos das crianças, mas algumas resistem e correm sem freio. Algumas educadoras estão posicionadas no pátio, prontas para acolher as crianças que chegam. Enquanto conversava com a coordenadora percebia o movimento que se dava além da sala, graças às janelas que eram amplas e de vidro, assim como todas da IMEI. Hoje era um dia diferente na IMEI... As educadoras estavam se preparando para levar as crianças ao circo. Prática comum em cidades pequenas: quando chega à cidade o circo faz um preço mais acessível para que as alunas matriculadas na rede de educação possam ir às apresentações (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Passaram-se uns quinze minutos quando a diretora adentrou a sala. Compartilhei a proposta da *pesquisaintervenção* e o interesse em pesquisar com esta instituição. A diretora disse que esse tema nunca foi discutido na IMEI, que acha muito importante conhecer estudos para embasar os conhecimentos sobre gênero. Apresentei os termos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e averigui a possibilidade dos encontros se realizarem no horário destinado à atividade de classe. A coordenadora lembrou que o departamento de educação especial inclusiva da SEDUC, estaria mensalmente nas atividades de classe. Nesse momento a diretora olhou para mim buscando afirmativa: *“só são 02 a 03 encontros, né? Penso que não irá atrapalhar”*.

Logo após a assinatura dos termos para submissão no CEP, pensamos em uma data para a produção do primeiro encontro, após, retornamos a conversa sobre a vida, trabalho,

¹¹<https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-1033-1958-bahia-cria-o-municipio-de-olindina-desmembrado-de-itapicuru>

mestrado... Já havia passado trinta minutos. Sabendo que não deveria mais prolongar-me, pois, a escola estava se movimentando para o circo, agradei e saí da sala. O fluxo na escola já estava menor.

Saí da sala feliz pelo acolhimento recebido e por perceber o interesse pelo tema de estudo. Dirigi-me para “fora” da IMEI pensativa sobre o que havia acontecido. Tive certeza que havia feito a ‘escolha certa’ ao pensar nessa instituição para produção da pesquisa, já que outras possibilidades emergiram durante a trilha. Essa IMEI é a única do município que oferece educação infantil integralmente na modalidade de creche e pré – escola; ao longo desses 04 anos cultivei envolvimento profissional com algumas praticantes dessa instituição. Penso que esses fatores contribuíram para essa ‘escolha’.

Distraída nesses *pensamentos* ouvi alguém gritar: – *Graci! Oi, Graci!* Ao direcionar o olhar, ela continuou: – *Lembra de mim?* Lembrava. Era a Paula, mãe que integrou o projeto “Escola de mães e pais”¹². – *Lembra de mim?* Repetiu. – *Como está?* Aproximei e dei um abraço nela e em sua filha, aluna da IMEI. Conversamos. – *Está aí com raiva porque não vai para o circo. O circo custa R\$3,00, hoje eu não posso pagar.* Ela realmente estava com raiva: testa franzida, braços cruzados, olhar fixo e cerrado. – *Você vai ver! Vou pedir para meu pai quando chegar em casa*, ameaçou. “Era um dia diferente ou um dia ‘normal’ para a maioria dessas crianças?” Pensei, ao escrever no Diário de Campo (2019) logo ao chegar à UNEB. Acrescentamos outras *imagens* narrativas. Abraçamo-nos e fomos embora.

Fui embora consciente de que havia perdido a aula da disciplina do MPED, mas grata por ter dado mais um passo na produção da pesquisa. O próximo movimento também havia sido pensado: o momento para apresentar a proposta da pesquisa para as educadoras. Devo sinalizar que estas foram selecionadas a partir dos critérios: 1) experiência na área de educação igual ou superior a 05 anos; 2) 02 anos ou mais como educadora na educação infantil; 3) concordância em participar da pesquisa assinando para isso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Todas as educadoras tiveram acesso à leitura, explicação e cópia do TCLE o qual consta o interesse de estudo; produção de conhecimento a partir dos dispositivos: Ateliê de Pesquisa (com gravação em áudio) e Diário de Campo; benefícios e riscos em produzir o estudo; possibilidade de desistir da pesquisa em qualquer momento sem prejuízo para as

¹²“Escola de mães e pais” é um projeto caracterizado por encontros dialógicos com pais e mães da educação infantil. O projeto visa psicoeducação de assuntos relacionados à educação parental, educação emocional positiva, desenvolvimento infantil, dentre outros temas inerentes à educação e infância.

educadoras, dentre outras questões. A pesquisa está de acordo com a Resolução de n.º 510/16 do Conselho Nacional de Ciências Humanas – que regulamenta a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais e que trata dos aspectos éticos do estudo envolvendo seres humanos –, e possui parecer consubstanciado aprovado pelo CEP com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética n.º 18419119.5.0000.0057.

As produtoras da pesquisa não formam um grupo homogêneo de sujeitas, são diversas, únicas, múltiplas. Cada uma traz para o cotidiano escolar seus *saberes/fazer*s, valores e sentidos produzidos nos *espaçostempos* em que transitam e, na escola, participam da tessitura de outras redes (ALVES; GARCIA, 2000).

Leitora, penso que podemos perceber alguns rastros dessa heterogeneidade no diálogo onde cada uma se apresenta. Além de expressar o quanto são diversas, “*foi interessante observar que muitos dos relatos eram desconhecidos pelo coletivo e que a maioria das educadoras não sabia qual expressão realizar. Nesses momentos as educadoras sugeriam as artes de fazer mais marcantes das colegas*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

‘Não me descobri’

Elza: Meu nome é Elza, tenho 33 anos de idade e de profissão tenho 15. Minha característica... Pode ser os óculos? (*Perguntou, enquanto os movia para cima*).

Júlia: Sou a Júlia, daqui a 05 anos vou ter a meia-idade... (risos). Não tenho uma característica... Não gosto de comer... Acho que chorar, choro muito! (*com o dedo fez sinal de uma lágrima descendo pelo rosto*).

Olga: Meu nome é Olga, tenho 40 anos, sou casada, tenho filhos, sou cristã, professora, pedagoga... E... Não me descobri (suspiro). Busco fazer o meu melhor, mas não me descobri ainda, né... Como professora, psicopedagoga, nada disso. Tinha vontade de fazer psicologia, mas não deu certo. Agora o gesto eu não sei...

Falas simultâneas: “Faça aquele...” “Você sabe muito bem...”

Olga: Ah, e é? Então é esse o gesto (*virou as mãos - esse gesto é utilizado para expressar a frase “eu não sei”, “sei lá”*).

‘Um laboratório de experiências’. Os desafios de ser professora na IMEI

Luiza: Meu nome é Luiza. Sou pedagoga, tímida... Gosto muito de olhar pelas pessoas e ajudar. Se não posso ajudar, não atrapalho... (*Levantou-se e deslizou as mãos pelo corpo*)

Falas simultâneas: “Olha! Bem plena!” “Plenitude!”

Lara: Sou Lara, tenho 18 anos na educação (*Moveu os óculos para cima e para baixo*).

Eliza: Sou a Eliza, tenho mais ou menos 16 anos na área de educação. Um fato marcante foi à experiência de trabalhar aqui na creche com crianças bem pequenas.

Ana: Um laboratório de experiências.

Eliza: É. Um desafio. Estou lutando para conseguir vencer... Acho que estou vencendo, né! Da minha maneira, do meu jeito... [...] A característica é jogar os cabelos (*jogou os cabelos para o ombro direito*).

Taís: Sou a professora Taís. Tenho 54 anos, 34 de trabalho.

Júlia: Quantos anos de trabalho?! (*Perguntou a Júlia com feição de surpresa*).

Taís: Trinta e cinco em abril. É... Sou professora, casada, tenho filhos. Gosto do respeito e preservar as boas amizades. Estou na luta para aposentar, mas por enquanto estou precisando trabalhar um pouquinho.

Falas simultâneas: A característica dela é a bolsa, é a bolsa! (*algumas colaboradoras encenaram o gesto enquanto repetiam eufóricas: é a bolsa, é a bolsa! A Taís fez o gesto de segurar uma bolsa entre o braço e o peito*).

E é? As artes de fazer cotidianas.

Mara: Sou Mara, tenho 18 anos na educação. É... O meu cargo é um desafio, lidar com pessoas é sempre um desafio, né? E minha característica é (*colocou o dedo indicador na boca*).

Falas simultâneas: “*fechar a boca?*” “*sigilo?*” “*fechar a boca para falar, para comer?*”.

Júlia: A característica dela é o andar. Já observou que você anda marchando?

Ana: E é? Ouxe. Então vocês têm que me filmar, porque eu nunca percebi... Sou Ana, estou beirando o cinquentinha! Estou em uma das melhores fases da minha vida. Divorciada, tenho filhos, é... Na educação estou há 25 anos. Como boa taurina, adoro comer (*fez o gesto de comer com as mãos*) (PRIMEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Uma educadora atua a mais de 30 anos na profissão, duas educadoras a mais de 10 e sete a mais de 15 anos. As educadoras estão a mais de 02 anos nesse nível de ensino, assim como a maioria (05) está nessa IMEI a mais de 02 anos. A Elza é a única que está a mais de 10 anos nessa modalidade de ensino. Júlia e a Alice estão nessa instituição desde a inauguração. Duas educadoras atuam em mais outra IMEI do município. Somente uma educadora possui formação de nível médio — magistério, todas as outras possuem ensino superior em pedagogia.

Essas educadoras tecem conhecimento com outras praticantes da IMEI como cozinheira (02), porteiro (01), agente de serviço geral (02), atendente de classe (09), monitora (09), assistente social escolar (01), enfermeira (01), alunas (120) e outras tantas praticantes que transitam provisoriamente por esse espaço deixando (outras) marcas e tessituras mesmo que mais visíveis ou sutis (ALVES, et. al, 2015). São essas praticantes que transformam a sala de aula (09), diretoria (01), sala de professoras (01), cozinha (01), biblioteca (01), berçário (02), banheiro (06), secretária (01), refeitório (01), despensa (01), almoxarifado (01), pátio (02) e lavadeira (01) em espaço (CERTEAU, 1998).

3.3 DISPOSITIVOS PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS

O Ateliê de Pesquisa – dispositivo advindo das discussões do MPED – e o Diário de Campo foram os dispositivos experimentados para “habitar um território, afinar a atenção, deslocar pontos de vistas [...] levando em conta a produção coletiva do conhecimento” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015b, p. 203) em uma prática da transversalidade (GUATTARI, 1985).

Os Ateliês de Pesquisa são tecidos “por pessoas/profissionais com vontade de criar e, onde se pode experimentar, manipular e produzir produtos resultantes da pesquisa como princípio educativo, cognitivo, formativo, colaborativo e de reflexão/avaliação constante sobre a prática pedagógica” (Roberto FILHO; Ana Lúcia SILVA, 2015, p. 356). Penso o Ateliê de Pesquisa como um espaço para a produção de conhecimentos, ao passo que favorece formação nos/com os cotidianos a partir das (des) construções proporcionadas nos/pelos encontros.

Conforme sugerem Christian Sade, Gustavo Ferraz e Jerusa Rocha (2013), o processo de produção de conhecimentos deve construir confiança. Acredito que a confiança é possibilitada quando criamos um ambiente de acolhimento e quando percebemos que a experiência partilhada com o coletivo também é vivenciada mesmo com diferentes *nuanças*, pelas outras praticantes. Construir confiança com as educadoras da pesquisa, então, era um fator indispensável nessa *pesquisaintervenção*.

As educadoras da pesquisa só confiariam suas percepções e experiências se os encontros fossem favoráveis a criação de uma zona de “inter-esse” onde para Sade, Ferraz e Rocha (2013), é o bastante para uma produção a partir da voz e participação das educadoras no processo. Essa zona de “inter-esse”, dito de outro modo, esse “estar entre”, expressa a criação e partilha de sentido que acontece nos encontros. Isso não significa que o coletivo siga para um único sentido, mas a proposta do Ateliê de Pesquisa é de conectar esses diversos interesses tornando-as compartilhadas para potencializar o agir do coletivo.

O Diário de Campo também foi utilizado como um dispositivo para produção de conhecimentos. Segundo Barros e Kastrup (2015, p. 70), “essas anotações colaboram na produção de conhecimentos de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”. Esses relatos direcionam a apreender as subjetividades e afetações dos encontros realizados. Debrucei-me a narrar cenas captadas durante a produção da *pesquisaintervenção*.

O Diário de Campo também foi um dispositivo (auto) formativo e de produção de conhecimentos das colaboradoras da pesquisa. Durante a produção dos Ateliês de Pesquisa as anotações foram lidas (facultativamente) e validadas pelo coletivo proporcionando a reflexão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero.

3.4 OS ENCONTROS PRODUTORES DE AFETOS E (RE) INVENÇÕES

3.4.1 Primeiro Ateliê de Pesquisa

Conforme combinado cheguei à IMEI antes das 15h, uma terça-feira de agosto. Uma das colaboradoras da pesquisa, a diretora da instituição, me acolheu na recepção da IMEI e me levou à sala onde já estavam aguardando as educadoras. Após cumprimenta-las, as educadoras foram incentivadas a elucidar oralmente e, corporalmente, caso quisessem, as principais informações sobre as mesmas.

Posteriormente às apresentações, realizei uma explanação sobre a *pesquisaintervenção*: objetivo do estudo, dispositivos para produção de conhecimentos, participação voluntária, dentre outras questões constantes no TCLE. A Lara compreendeu os Ateliês de Pesquisa como uma conversa onde seriam construídos os “*fundamentos da pesquisa*” e a Ana comentou que nesses encontros elas poderiam compartilhar “*as ansiedades, os momentos que não sabem como agir, o que fazer... Vai ser bom, vai ser bom!*” (PRIMEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019). Ao esclarecer dúvidas sobre o processo da *pesquisaintervenção*, as educadoras compartilharam experiências e falaram sobre a importância do interesse de estudo.

Como refletem Sade, Ferraz e Rocha (2013), compreender as colaboradoras como coautoras,

[...] implica que o dispositivo com o qual se trabalha abra espaço para que este possa indicar quais as questões importantes a serem colocadas para ele, podendo, então, assumir um lugar de coautoria na produção de conhecimento. Dessa forma, o encaminhamento dos problemas trabalhados deve responder não só aos interesses do pesquisador, mas também ser capaz de tornar os participantes interessados e confiantes no processo, permitindo que assumam voz e participação (2013, p. 283).

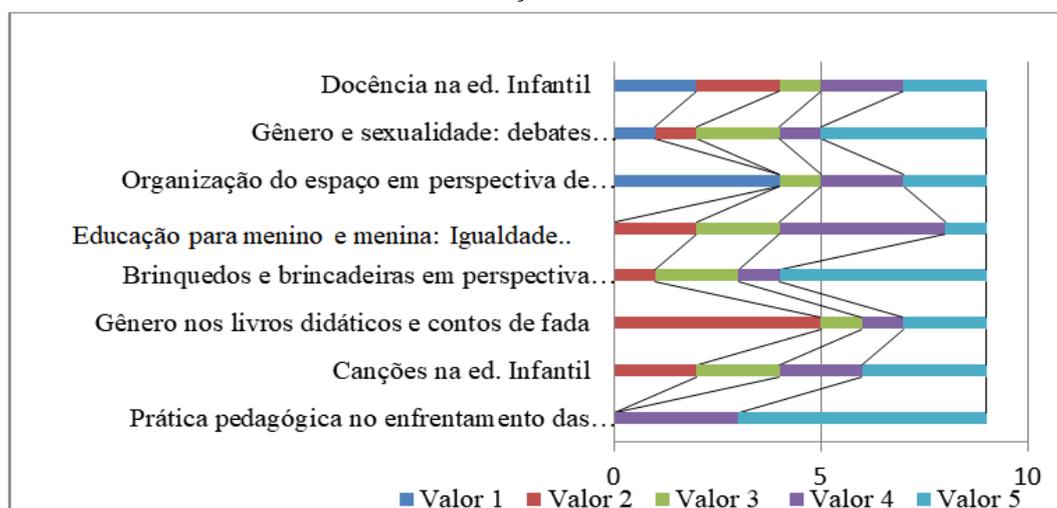
Como o Ateliê de Pesquisa é um espaço colaborativo que parte das demandas do coletivo e a pesquisa nos/dos/com os cotidianos “só se sustenta enquanto possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as relações entre as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir questões/temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308), com o intuito de construir coletivamente os próximos encontros, apresentei para as educadoras a Escala de Valor (Celso ANTUNES, 2012, apud Lucemberg OLIVEIRA, 2018).¹³ Nesse questionário constava temáticas para serem vinculadas aos valores (1, 2, 3, 4, 5), sendo que o valor 01

¹³ Ver Apêndice A – Escala de Valor (p. 121).

sinaliza que a educadora considera o tema “pouco relevante” e o 05 um tema “muito relevante”.

A partir da leitura da Escala de Valor (Gráfico 1) foi possível verificar que o coletivo considera essas temáticas como as mais relevantes para discussão nos próximos encontros (valor 05): “prática pedagógica no enfrentamento das desigualdades de gênero” (n.º 06); “brinquedos e brincadeiras na IMEI em perspectiva de gênero” (n.º 05), “gênero e sexualidade: debates interdisciplinares” (n.º 04). A temática “prática pedagógica no enfrentamento das desigualdades de gênero” foi à única avaliada com os valores 05 e 04 denotando a importância desse assunto para o coletivo.

Gráfico 1 - Produção da Escala de Valor



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Após esse momento dialogamos sobre o melhor dia e horário para a realização dos outros encontros. Todas as educadoras concordaram em disponibilizar o horário de atividade de classe (13h às 16h, às terças-feiras) para a produção dos Ateliês de Pesquisa. Além da IMEI, a SEDUC apoiou a produção desta pesquisa, não colocando obstáculos na realização dos Ateliês de Pesquisa no horário destinado às atividades de classe.

Leitora, confesso que esse primeiro encontro de produção me impactou. Refleti que o intuito dessa pesquisa não era o de encontrar algo, mas o de construir. Já havia compartilhado sobre a perspectiva da *pesquisaintervenção*, mas ao estar na IMEI com as educadoras emaranhada nos fios que foram fabricados, essa compressão ultrapassou qualquer “dizer”, pude senti-la. Como refletem Johnny Alvarez e Eduardo Passos (2015), “as representações e as expectativas do aprendiz-cartógrafo quanto ao mundo que o espera são, na sua maioria, formas abstratas e organizadas: descrições intelectuais que dizem muito mais dos rótulos e

estereótipos do que da experiência que se avizinha” (p. 140). “Pesquisadora cartógrafa” é, também, produção.

3.4.2 Segundo Ateliê de Pesquisa

O segundo encontro foi produzido em setembro de 2019, onde, inicialmente, foi compartilhada a produção da Escala de Valor. No segundo momento ao som da música “Só eu sou eu” de Marcelo Jeneci (2013), as educadoras foram incentivadas a observar e escolher palavras e/ou imagens previamente espalhadas pelo chão (Figuras 6), para compartilhar com o grupo as reflexões realizadas. A seleção destas com a música tiveram como intuito suscitar reflexão sobre os rituais de padronização que ocorrem no cotidiano da IMEI.

Figura 6 – Imagens e palavras diversas



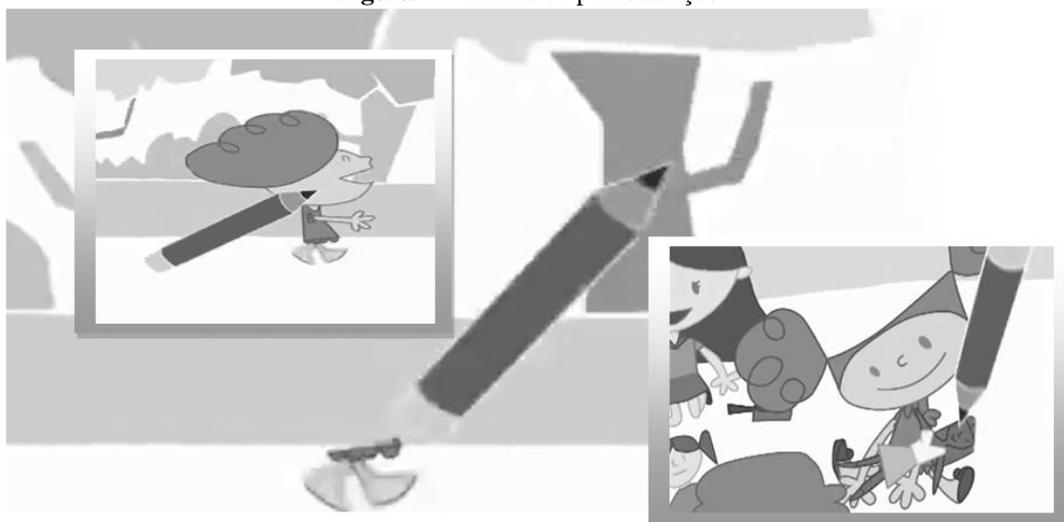
Fonte: Compilação da pesquisadora (2019).¹⁴

No terceiro momento foram exibidos os primeiros 10 minutos da animação “Era uma vez outra Maria” (Gary BARKER, 2006). Essa animação narra à descoberta da Maria de que meninas são educadas de maneira diferente dos meninos e que essa educação influencia o que

¹⁴Da esquerda para direita 1. <https://novaescola.org.br/conteudo/5323/genero-machismo-separar-meninos-e-meninas>. 2. <https://www.jornalbomdia.com.br/noticia/31009/educacao-infantil-com-novos-criterios-para-yugas>. 3. <https://br.pinterest.com/poupatemposp/impress%C3%A3o-digital/> 4. <https://www.saudepordireito.com.br/2019/01/padronizacao-das-negativas-de-procedimento-alegadas-pelos-planos-de-saude/> 5. <http://ederlindoaquareladoosaber.blogspot.com/2016/06/a-importancia-do-brincar-na-educacao.html> Acesso em agosto de 2019.

acontece em seus cotidianos. Recordando algumas cenas vivenciadas na escola (Figura 7) e em outros ambientes, Maria percebeu que o lápis com borracha esteve presente padronizando os seus comportamentos. Maria tentou controlar o lápis, porém, pelas práticas cotidianas de padronização as tentativas de controle ficaram cada vez mais escassas, até serem extintas.

Figura 7 – Rituais de padronização



Fonte: Compilação a partir da animação “Era uma vez outra Maria” (BARKER, 2006).

No quinto momento entreguei caderno e caneta personalizados com um bilhete: *“Palavras, frases, esquemas e/ou desenhos, que esse Diário de Campo possa ser utilizado para registrar processos (auto) formativos das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero. Com carinho, Graciele”*.

Após refletimos sobre a construção da diferença no espaço escolar a partir das impressões produzidas com a exibição da animação “Era uma vez outra Maria” (BARKER, 2006), as educadoras foram incentivadas a olhar na perspectiva da desconfiança (LOURO, 1997) o cotidiano da educação infantil e anotar as impressões no Diário de Campo, caso desejassem.

Após o impacto do último encontro estava ansiosa para as produções que seriam tecidas nesse segundo Ateliê de Pesquisa. Os fios correram soltos, desordenados e expressaram a diversidade que constitui a produção de conhecimento, como expressa Alves e Garcia (2000) sobre a tessitura das redes. Estar aberta afetivamente ao encontro, como recomenda Alvarez e Passos (2015), possibilitou o deslocamento a territórios que não imaginava que seriam produzidos. “Os cotidianos são produzidos em movimentos que não

são lineares e/ou planejados... Cartografar essas paisagens é uma aventura!” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

3.4.3 Terceiro Ateliê de Pesquisa

O terceiro encontro do Ateliê de Pesquisa, produzido em outubro de 2019, contou com a instalação artística: “Práticas pedagógicas referentes às questões de gênero: por uma prática fora da caixa”.

Para a instalação artística (Figura 8) foi colado na parede um papel metro branco e do lado direito e esquerdo foram colados recortes de pesquisas que sinalizam práticas pedagógicas binárias de gênero (ZAGO, 2016; BORGES, 2016)¹⁵ e práticas pedagógicas exitosas de enfrentamento das discriminações de gênero (Lorena AGUIAR, 2016).

Figura 8 – Instalação artística



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Próxima à parede foi posicionada uma cadeira contendo canetas coloridas e duas caixas envoltas de um tecido. Na caixa rosa continha: 03 bonecas de pano, 01 avental pequeno na cor lilás, 06 miniaturas de panela, frigideira e potes para condimentos; na caixa azul: 04 miniaturas de animais, 07 ferramentas de construção, 01 miniatura de carro, 01 boneco “super-herói”, 01 bola.

¹⁵As pesquisas de Zago (2016) e Borges (2016) compõem o *corpus* da RBS localizada na p. 32 deste texto.

Na minha leitura as caixas simbolizam as operações de padronização dos corpos; estar fora da “caixa” significa não consumir e/ou tatear essas operações. Os brinquedos foram escolhidos para simbolizar alguns dos dispositivos utilizados para “colocar” as crianças nas “caixas”, enquadrando-as segundo as normatizações de gênero. Para a instalação artística foi selecionada a música “Como uma onda” de Lulu Santos (1983). Na minha perspectiva a letra retrata o devir, como as práticas pedagógicas que estão sempre em transformação.

Ao som dessa música aguardei as colaboradoras da pesquisa, pois, a coordenadora pedagógica havia sinalizado que ela e as outras educadoras estariam em uma reunião. Ao irem adentrando a sala entreguei um bombom com um bilhete escrito: “Pensando ‘dentro da caixa ou fora dela’, como estão suas práticas pedagógicas referentes às questões de gênero?”. A intenção era que elas explorassem as caixas, observassem os relatos e, se sentissem à vontade, expressassem no papel metro alguma palavra ou frase sobre a instalação artística.

No segundo momento do encontro foi produzida uma roda de conversa sobre a instalação artística, elucidando as considerações sobre as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero. O compartilhamento do Diário de Campo foi o terceiro movimento do encontro. Ao final do Ateliê de Pesquisa as educadoras se despediram com um abraço. A Elza disse que estava sendo muito importante ter esses momentos para discutir esse assunto. Complementei que tem sido bom aprender umas com as outras.

A sensação de trilhar um caminho desconhecido me invadiu nesse encontro, assim como acontecera nos últimos encontros produzidos. Penso que realmente era outra trilha, uma trilha (re) inventada, pois, outros fios foram desvelados e/ou criados, “nós” desatados e fabricados outros. A paisagem nunca é a mesma. Ao sair da IMEI escrevi no Diário de Campo (2019) que sempre serei uma cartógrafa “iniciante”... Quando pensar que estou “dominando”, devo estar em outro lugar, mas não na perspectiva cartográfica onde os caminhos estão sempre a serem criados, onde o inesperado impera e, nessas contingências, são produzidos os cotidianos efêmeros.

3.4.4 Quarto Ateliê de Pesquisa

O quarto Ateliê de Pesquisa, produzido em novembro de 2019, teve como intuito pensar coletivamente o projeto de intervenção. Posicionadas em círculo, enquanto ouvíamos uma *playlist* feminista,¹⁶ saboreamos o geladinho. As educadoras amaram essa “sobremesa”, outrora sugerido no terceiro encontro realizado. Algumas educadoras continuaram a conversa

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xyku6THRIAE>. Acesso em novembro de 2019.

sobre as atividades da semana da consciência negra. A Júlia e a Mara me mostraram o livro que estava sendo trabalhado com as crianças.

‘Quando quiser começar...’

“Olha a grossura desse geladinho”, em um clima de descontração, logo começaram a comparar o geladinho com o órgão genital masculino. Uma professora comentou que uma aluna disse que não tinha pênis, que tinha “cocó”. *“E o que é cocó?”* Perguntei. Descobri que é um apelido para a vulva. Começamos a falar sobre outras experiências nos/dos/com os cotidianos com as crianças e a citar outros apelidos: perseguida, periquita, buceta, preciosa. Entre gargalhadas alguém comenta: *“Graci, esse povo conversa muito... Quando quiser começar...”*. Nós já havíamos começado (DIÁRIO DE CAMPO, 2019).

Estávamos todas envolvidas com o diálogo nos/dos/com os cotidianos da educação infantil, mas a educadora Júlia logo puxa outro fio: *“Graci, gravei as crianças!”*. A colaboradora Júlia disse que não escreveu no Diário de Campo, mas que registrou em vídeo algumas cenas para compartilhar conosco nesse encontro.¹⁷ Após a exibição dos vídeos outras colaboradoras começaram a falar das suas vivências com as crianças em relação a essas questões.

Após esse movimento elucidai que era o momento de construirmos a proposta de intervenção.¹⁸ Compartilhei inicialmente sobre a propositiva de invenção “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”. Discutimos como poderiam ocorrer os encontros, a frequência, assuntos, dispositivos, público-alvo etc.

Foi elucidado sobre o compromisso em escrever o projeto considerando a compreensão dos conhecimentos produzidos nos Ateliês de Pesquisa e nos anseios apontados nesse encontro. Agradei as educadoras pelos momentos produzidos, e elas compartilharam que as produções foram (auto) formativas e me desejaram sucesso na conclusão dos estudos. Despedimo-nos com um abraço.

Saí da sala conversando com a Júlia e Mara. A Júlia me convidou para conhecer a sua sala. Chegando lá, falou: *“Ela pode ver o vídeo que fiz com vocês?”* As crianças responderam em coro, só uma que falou que não. A Júlia acolheu a decisão da criança tendo ela depois consentido. Abraçaram-me e beijaram. Logo eu estava com duas crianças em meu colo e com umas 05 agarradas em minhas pernas. Despedi das crianças e, novamente, das colaboradoras que já estavam na saída da IMEI.

Esse foi o último Ateliê de Pesquisa produzido. Encontro afetivo e com sensação de continuidade também, pois, as educadoras mostraram-se engajadas com a propositiva de

¹⁷ Vide p. 100 para ler e pensar as atividades produzidas pela educadora Júlia.

¹⁸ Vide parte 5: “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil: propositiva de (re) invenção”, localizada na p. 104.

intervenção para dar seguimento às produções de conhecimento sobre as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero. Despedir-me só do “lugar”. O território existencial vivo, pulsante, habitado por subjetividades permaneceu em todo o processo de compreensão das produções. A trilha é contínua.

3.5 COMPREENSÃO DAS PRODUÇÕES

Leitora, quantos passos e sentidos foram produzidos até chegar aqui! Pensei em repousar para dar continuidade ao trajeto, mas os conhecimentos e afetações produzidos na IMEI evocaram a lembrança da trilha que era rochosa e não-linear ao ponto de ter que sentar na “*rocha para calcular o melhor lugar para pousar meus pés*”.¹⁹

O anseio por descanso se transformou em um momento de reflexão: mesmo com medo, precisava “sentar na pedra” para criar o próximo passo: expressar nesse texto a compreensão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero sem engessar a produção dos/com/nos cotidianos, pois, penso com Certeau (1996, p. 341) que “conhecemos mal os tipos de operações em jogo nas práticas ordinárias [...] porque nossos instrumentos de análise [...] foram constituídos para outros objetos e com outros objetivos”.

Envolvei-me na tessitura de conhecimentos, senti, escutei atentamente, presenciei instantes de troca de olhares, posso, então, narrar. Narrar o mergulho cartográfico nos cotidianos, as afetações nos envolvimento com os territórios efêmeros por onde a *pesquisaintervenção* transitou.

Apoiei-me na desmontagem como tipo de procedimento narrativo. Esse tipo de narração não valoriza a unidade e a categorização, mas “a experiência de desmontagem do caso, a sua desestabilização geradora de fragmentos intensivos, de partículas de sentido que se liberam, que são extraídas do caso. O caso molar se moleculariza. Sua forma dá passagem às forças que o habitam” (PASSOS; BARROS, 2015b, p. 162). Para isso precisei, mais uma vez, me abastecer dos movimentos “narrar a vida e literaturizar a ciência” e “virar de ponta cabeça” (ALVES, 2008) para enxergar como limite o que estava acostumada a enxergar como indispensável (categorias, conceitos e outras noções herdadas das ciências modernas).

Os encontros dos Ateliês de Pesquisa foram gravados em áudio e as falas foram transcritas na íntegra. Ao escutar as falas e ler a produção em formato textual rememorei os encontros produzidos, recordei cenas, olhares, suspiros, interpretações realizadas nos

¹⁹ Vide subitem 2.1 “Aconteceres cotidianos”, localizado na p. 20.

momentos dos Ateliês de Pesquisa, assim como possibilitou inventar outros sentidos com o que foi produzido no/com o coletivo.

Compartilho nesse texto alguns rastros produzidos que, na minha perspectiva, cooperaram na compreensão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil. Para essa “seleção” fiz uso do “daquilo que me toca” (LARROSA, 2002). A ciência moderna com os pressupostos de um caminho seguro, alcance e homogeneidade de resultados, não compactua com a experiência já que esta produz heterogeneidade, pluralidade, não sendo possível reprodução (LARROSA, 2002). Ao considerar a experiência, permito-me “virar de ponta cabeça”, como recomenda Nilda Alves (2008).

Minhas escolhas são parciais e arbitrárias, já que os fios narrados criam espaços de redes ficcionais, não representacionais do que foi vivido nesses *espaçostempos* de produção de pesquisa. Ao narrar, portanto, evidencio um mito ao passo que outras produções ficam no “esquecimento” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018). Para Certeau (1998, p. 182) um mito “[...] é um discurso relativo ao lugar/não lugar (ou de origem) da existência concreta, um relato bricolado com elementos tirados de lugares-comuns, uma história alusiva e fragmentária cujos buracos se encaixam nas práticas sociais que simbolizam”.

Reconhecendo essa criação ficcional, o uso das *imagensnarrativas* não teve como intuito unificar processos, mas produzir efeitos plurais, dar força e movimento aos processos produzidos. Por isso dialogo com as *imagensnarrativas* (ALVES, 2008) que narro e, ao mesmo tempo, convido a leitora para participar desse diálogo. Produções que estão mais para pensar, sentir, levantar questionamentos que provoquem novos desdobramentos...

Levantei-me para continuar a trilha rumo à tessitura das *imagensnarrativas* produzidas nos/dos/com os cotidianos, mas antes de mergulharmos nessas produções desveladas na próxima parte quero lembrar que, independentemente das divisões em subitens realizados no texto, os objetivos específicos desta trilha estão na perspectiva do imbricamento (FERRAÇO, 2007), ou seja, os *saberesfazeres* sobre gênero, o *dentrofora* escolar e as invenções e/ou reproduções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero são desveladas em toda a produção nos/dos/com os cotidianos.

Convido a mergulhar nesses rastros rizomáticos das *imagensnarrativas* não procurando uniformidades, mas se perdendo nas multiplicidades e não-linearidade que essas *imagensnarrativas* expressam. Convido a inventar outros sentidos, já que esta escrita não está posta para consumo, está aberta a (re) invenções. Continuo com a sua companhia?

4. IMAGENS NARRATIVAS EM PERSPECTIVA DE GÊNERO: RASTROS RIZOMÁTICOS

4.1 SABERESFAZERES SOBRE GÊNERO: OPERAÇÕES E FABRICAÇÕES ASTUCIOSAS

Os saberes são conhecimentos tecidos em rede (ALVES; GARCIA, 2000), portanto, traçados e influídos em contextos diversos: sociais, religiosos, familiares, culturais etc. e, nas imbricações que são as redes, já que as mesmas são tecidas nos heterogêneos *espaçostempos* vividos. Os saberes são produzidos nos cotidianos a partir das necessidades, situações contingenciais, interesses, valores de cada praticante da escola, dessa forma, os saberes extrapolam as definições institucionais e não se limitam às formações acadêmicas (ALVES et al., 2002).

O saber se imbrica com o fazer em um *saberfazer*. Os saberes sobre gênero, então, expressam os fazeres sobre gênero, fornecendo rastros de como estão sendo produzidas as práticas pedagógicas referentes a essas questões, pois, penso com Alves e colaboradoras (2002), que as práticas pedagógicas são *espaçostempos* de produção desses *saberfazeres*.²⁰

Figura 9 – “Menino não pode chorar”

Faça sem ponta, galinha sem pé
(ROCHA, 1998)

Esta é uma história de dois irmãos: Joana e Pedro. Pedro implicava com a irmã por ela querer fazer coisas de menino, tais quais jogar bola, subir em árvore.

Joana implicava com o irmão por ele, às vezes, ter “atitudes femininas”, como chorar por causa de um filme triste, ou ficar se olhando no espelho.



Fonte: Rocha (1998).

²⁰ Para lembrar essa discussão vide “2.1.1 Prática pedagógica”, localizada na p. 25.

Figura 10 – “Meninas são delicadas”



Os dois sofriam cobranças de atitudes “correspondentes” com seu sexo por parte de seus pais, como por exemplo: “menina tem que ser delicada, boazinha...”

“Filho meu não foge! Volte pra lá e bata nele também. E vamos parar com essa choraadeira! Homem não chora!”

Fonte: Rocha (1998).

Penso o gênero²¹ como categoria cambiante, forjado pelas relações e práticas sociais e que encontra nestas e em outras operações, mecanismos de padronização e normalização dos corpos (SCOTT, 1995). O gênero cria o sujeito (Zuleide SILVA, 2010).

[...] ao longo da vida e através das mais diversas instituições e práticas sociais, nos constituímos como homens e mulheres, num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo. Inscreve-se, nesse pressuposto, uma articulação intrínseca entre gênero e educação e, também, uma ampliação da noção de educativo, uma vez que se enfatiza que educar engloba um complexo de forças e de processos (que inclui, na contemporaneidade, além das instâncias usualmente implicadas nisso, os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música) no interior dos quais indivíduos são transformados em - e aprendem a se reconhecer como - homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem (MEYER, 2004, p. 15).

Como discute Meyer (2004), são várias estratégias²² (CERTEAU, 1998) em campo que corroboram nas operações de homogeneização. Penso com Scott (1996) que as padronizações de gênero são consideradas socialmente como “naturais”, portanto, dotados de características biológicas que determinaria os traços, comportamentos e preferências do “ser homem” e do “ser mulher”. Assim, o desafio feminista é desnaturalizar o gênero (SILVA, 2010).

De modo a formar complementos polarizados a educação normalmente se dá de forma oposta. Se as meninas são ensinadas a serem submissas, os meninos são ensinados a

²¹ Para relembrar essa discussão vide “2.1.2 Gênero”, localizada na p. 29.

²² Para ler e pensar sobre “estratégias e táticas”, vide discussão realizada a partir da p. 23.

ocuparem a função de “chefe do lar”; se as meninas são ensinadas a serem dóceis, sucintas, frágeis, os meninos são incentivados a serem agressivos, “fortes” emocionalmente (bloqueio de sentimentos e emoções como ternura, medo, tristeza etc.) e a terem suas falas legitimadas.

Segundo Chimamanda Adichie (2015) essa educação discrepante se dá a tal ponto que “se por um lado, perdemos muito tempo dizendo às meninas que elas não podem sentir raiva, ser agressivas ou duras, por outro elogiamos ou perdoamos os meninos pelas mesmas razões” (p. 27). Ou seja, há uma expectativa de comportamento diferenciado: são esperados comportamentos agressivos e indisciplinados nos meninos, o que para as meninas esses mesmos comportamentos são motivos para repreensão, como reflete Daniela Auad (2004).

‘Somos mais frágeis’

Mara: Nós ainda temos essa visão que a menina deve ser protegida pelo menino, que elas são mais frágeis e o menino com esse papel de ser superior.

Elza: Acredito nisso, que somos mais frágeis... Emocionalmente.

Mara: Diferença física é indiscutível, é mais frágil.

Graciele: Somos mais frágeis em qual sentido?

Elza: Nas emoções mesmo. É bem visível. A gente tem mais sensibilidade para compreender o filho... Somos sensíveis! Em todos esses aspectos.

Mara: Somos sensíveis no lado bom.

Elza: Sim. Não é para o lado ruim, de ser incapaz. De compreender a fala... a necessidade do outro. Homem eu acho muito imediatista, muito...

Júlia: Lá em casa percebo que as mulheres são mais fortes.

Elza: Fortes emocionalmente?

Júlia: Sim. Por exemplo, meus irmãos: *‘Pelo amor de Deus! Resolva aqui, não sei como faço’*. Meu pai sempre achou que a gente tinha que resolver tudo... Que tinha que ser forte.

‘Desde pequeninhos que a gente já vê a característica de homem’

Graciele: Homens e mulheres são assim ou ensinamos?

Mara: Na minha visão, eles são. Não tem esse negócio de ensinar.

Júlia: Espera aí. Não entendi.

Mara: Acho que nós já temos essas características inatas, entendeu? Desde pequeninhos que a gente já vê a característica de homem. Que não foi ensinadinho... É dele!

Júlia: Juro que ainda estou sem entender... (*Mara repetiu*). Não generalizo. Penso que é de acordo com a educação (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

A educação, dentre outras operações cotidianas de padronização dos corpos, cooperam na naturalização da leitura de que os comportamentos são provenientes da biologia, ou seja, de que o biológico é o responsável por determinar características de homens e mulheres (NICHOLSON, 2000). Esse determinismo biológico (NICHOLSON, 2000) foi expresso na *imagemnarrativa* da colaboradora Elza sobre a percepção de que as mulheres são mais “*frágeis emocionalmente*” e na *imagemnarrativa* da Mara sobre a existência de “*características inatas*”. Pensar que “sempre foi assim”, que há características inatas, pode

impossibilita a percepção das discriminações sociais de gênero como algo que precisa ser problematizado, desconstruído.

Essa naturalização de que as mulheres são emotivas e mais subjetivas, como expressou a Elza, conduz a leitura de que estas são irracionais, por isso, os seus pensamentos e ações devem ser considerados tendenciosos (JAGGAR, 1988). A educadora Júlia percebe esse se ‘importar com o outro’ como uma pista de que as mulheres são, na verdade, fortes. Percebo, ao ler e pensar sobre essas *imagensnarrativas*, que as educadoras Júlia e Elza expressam *saberesfazeres* que se encontram: as mulheres são ensinadas a ocupar uma posição de ajuda, servidão, compreensão. Mesmo a Elza compreendendo essa informação como sinal de “fraqueza” ou a Júlia considerando como rastro de “fortaleza” emocional.

É pelos fios da cultura, que o feminino tem sido dotado de um destino biológico que ordena seu corpo a voltar-se para outrem, para o cuidado, para o dom e para a necessidade do amor heterossexual. Assim, o masculino tem sido constituído de forma imperiosa como agente da sexualidade e da reprodução, definidor da divisão de trabalho, da remuneração e da importância social, o referente. No feminino, diferente do masculino, a procriação e a maternidade, que contém um sentido cultural específico, são o objetivo (SILVA, 2016).

Apesar desse ponto que me parece comum — a educação para o cuidado do outro — a *imagemnarrativa* da Júlia teve um movimento de contestar a generalização de que “todas as mulheres são assim”, evidenciando para isso, a influência da educação que recebeu do seu pai para que ela e as suas irmãs fossem “fortes”. A educação familiar é um importante espaço de construção de limites sociais (FINCO, 2013). A repreensão de atitudes que fogem da norma e reforço de comportamentos desejáveis, nesse ambiente, coopera na estruturação e validação de crenças gendradas que, quando reforçadas cotidianamente, são lidas como “naturais”.

No segundo Ateliê de Pesquisa, produzido em setembro de 2019,²³ enquanto escutávamos a música “Sou eu sou eu” de Jeneci (2013), estavam à disposição algumas palavras e imagens para observação e escolha. Com o auxílio das imagens e/ou palavras escolhidas, as colaboradoras compartilharam experiências, dúvidas e angústias que me davam pistas para produzir compreensão sobre as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil, interesse deste estudo.

Imbricada nas *imagensnarrativas* que foram produzidas algo me chamou atenção: somente uma imagem (Figura 11) não foi escolhida a que representa, na minha percepção, uma escola que mesmo sendo mista não são efetivadas práticas coeducativas, ou seja, que

²³Para relembrar como foram produzidos os Ateliês de Pesquisa vide subitem 3.4 “Os encontros produtores de afetos e (re) invenções”, localizado na p. 49.

demonstra que a experiência escolar pode se tornar diferenciada devido às normatizações de gênero (AUAD, 2004).

Figura 11 – Separação de meninos e meninas



Fonte: Nova Escola²⁴

Quais leituras as educadoras fizeram dessa imagem? Por que a imagem não suscitou interesse? Qual informação essa “não escolha” poderia desvendar? Não existem diferenças na educação de meninas e meninos nos cotidianos da educação infantil? Inquieta com esses questionamentos, enquanto preparava o vídeo que seria exibido logo a seguir, me permiti fabricar um fio que ainda não havia sido tecido e instigar com as *imagensnarrativas* que fossem criadas a partir desta fabricação.

‘Todos juntos ou separa?’

Graciele: O que vemos nessa imagem?

Mara: Lembrei uma igreja em que os homens sentam de um lado e as mulheres do outro.

Olga: Meninos de azul e meninas de rosa (risos)

Júlia: A sala de aula... É, talvez agora mais não, mas antes quando a gente dividia em grupo de menino e de menina: meninas sentam desse lado, meninos do outro; primeiro as meninas ao banheiro, depois os meninos. Não sei aqui... Vocês levam ao banheiro todos juntos ou separa?

Lara: Não!

Júlia: As atendentes de classe que estão na minha sala: ‘– Gosto de levar primeiro as meninas’ ‘– E porque não leva o menino e a menina?’ ‘– Não gosto. Para não se ousar!’ Primeiro as meninas. Os meninos às vezes ficam com vontade de ir..., mas não deixamos. A gente vê muito isso em sala de aula! O quarto dos meninos e o das meninas, menina não brinca com menino. Na minha infância não brincava.

Mara: Brinquei muito!

²⁴<https://novaescola.org.br/conteudo/5323/genero-machismo-separar-meninos-e-meninas>. Acesso em agosto de 2019.

‘Tomem conta das meninas’

Mara: Diminuiu muito essa separação em relação ao que me lembro da infância. Demonstrava-se que, ou queriam passar para gente, que a menina era mais frágil. Que não podia isso ou aquilo. Diziam que se fosse brincar de pega-pega seria desvantajoso, já que o menino ia derrubar.

Alice: Na escola era todo mundo junto! Não saía da escola sozinha, eles nos protegiam.

Júlia: E as meninas gostavam de ser protegidas pelos meninos?

Alice: Sim! Porque era primo, irmão. Os nossos pais recomendavam: ‘– *Tomem conta das meninas, para elas não encontrarem algum menino ousado no caminho*’.

Todas: É! Eles falavam.

Júlia: Hoje as meninas tomam mais conta de si. Vi uma reportagem que dizia que o homem abre uma caixinha por vez e as mulheres abrem todas de uma só vez. Faz um monte de coisa ao mesmo tempo. Então, não percebo hoje os meninos protegendo as meninas: ‘– *Ô tia, ela me bateu aqui*’, o menino. Não vejo muito o coleguinha: ‘– *Você é homem, não bata*’. Eles brigam mesmo, os dois... (*Riem e conversam sobre as exceções evidenciadas nos cotidianos da educação infantil. Diante desse diálogo lancei o seguinte questionamento:*).

Graciele: Será mesmo que nós temos caixas e as abrimos de formas diferentes?

Mara: Se você pedir para o menino fazer duas coisas ao mesmo tempo... Por exemplo, você pede para pegar uma coisa na gaveta, pode ter certeza que ele não vai achar (risos).

Júlia: Talvez pela cultura que ele recebeu... Onde os pais sempre disseram: ‘– *isso aí é serviço de homem, isso é de mulher*’. Por isso que ele não sabe ferver o café e fazer outra coisa ao mesmo tempo...

Graciele: A mulher não nasce abrindo essas várias caixas ao mesmo tempo?

Júlia: Tenho um irmão que ele faz mil coisas ao mesmo tempo. Ele cozinha perfeitamente, varre casa, lava prato... Faz um monte de coisa. Cada um é cada um.

Mara: Depende, né! (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

A educação infantil, destinada às crianças pequenas (0 – 6 anos), marca o início do processo formal de educação. Nessa etapa as crianças ampliam suas experiências a partir do contato com seus pares e com pessoas adultas que não faziam parte do seu ciclo de convivência outrora quase restrito a um grupo menor, a família. Nesse processo educativo que se dá, também, nessas relações entre pares e profissionais da IMEI, condutas e limites são impostas aos corpos infantis: movimentos, expressões e gostos são alinhados às normatizações gendradas. Os mesmos livros, a mesma professora, crianças advindas da mesma família... A educação gendrada é também produzida na forma como educadoras (em práticas muitas vezes “pequenas”, não tão bem perceptíveis, mas não insignificantes), interagem com as crianças (FINCO, 2013; AUAD, 2004).

A Elza comentou, por exemplo, sobre a importância das práticas pedagógicas principalmente por elas atuarem na educação infantil e, conseqüentemente, na primeira infância. Para ela “*as crianças recebem tanto de bom quanto de ruim de um profissional através das práticas pedagógicas. As práticas pedagógicas influenciam diretamente na vida das crianças*” (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019). O coletivo refletiu com a Elza que mesmo sendo interpretado pelas próprias educadoras como práticas pedagógicas

“simples”, sem impacto, são práticas que marcam, principalmente pelo vínculo afetivo que é construído entre as crianças e as professoras fazendo destas últimas, referência.

Como discutem Cláudia Cardoso e Zuleide Silva (2011), profissionais que praticam a escola são gendrados, generificantes e racializados por estarem perpassadas por símbolos, representações, valores e ideias que ditam e criam lógicas discriminatórias. Organização dos *espaçotempos*, delimitação de brinquedos e brincadeiras, separação de grupos, regras e expectativas diferenciadas de comportamento expressam *imagensnarrativas*, estratégias e também consumo (CERTEAU, 1998) dessas operações sexistas que intentam homogeneizar os corpos nos cotidianos da educação infantil.

Nessa perspectiva, a escola é uma das instituições que contribuem para as normatizações de gênero, onde, os “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir” (LOURO, 1997, p. 61).

A escola não era *espaçotempo* destinado às mulheres já que estas eram instruídas no lar às funções de cuidado. No século XIX as mulheres foram inseridas nas mesmas escolas que os homens no que se denominou “escola mista”, mas os saberes continuaram sendo demarcados pelo aspecto doméstico e maternal, diferente dos homens que, em um movimento binário, continuaram a desenvolver o intelecto e o físico (Milena ARAGÃO, 2013). Ao se referir que talvez não existam mais práticas de separação, acredito que a Júlia não tenha pensado no período das escolas “mistadas” do século XIX, talvez, tenha evocado experiências e/ou *saberesfazeres* que foram desconstruídos em sua trajetória.

Como as escolas mistas não garantem equidade de gênero (AUAD, 2004), penso com esse mesmo movimento da Júlia: se não há separação de grupos como havia antigamente, outras práticas discriminatórias são consumidas nos cotidianos da educação infantil? Afinal, não há “oficialmente” dois currículos que informam “conteúdos” diferentes para meninos e meninas como ocorreu no século XIX, mas sabemos que currículo é muito mais do que um papel que prescreve o que deve ou não ser ensinado... (Alice LOPES; Elizabeth MACEDO, 2011). O currículo é criado nos/com os cotidianos, assim como a proposta “oficial” pode ser consumida e/ou burlada nesses *espaçotempos*.

A educadora Júlia, ao repensar sobre a inexistência ou diminuição de práticas de separação na escola, se lembrou de algo muito comum nos cotidianos da educação infantil: separação das crianças para ir ao banheiro. Já a Mara compartilhou a experiência da separação e restrição das meninas em algumas brincadeiras/jogos. Mesmo comentando que “na escola

era todo mundo junto”, a *imagemnarrativa* da Alice desvelou que essa mistura não era aleatória, continha uma intencionalidade gendrada.

Separação em grupos, (para ir ao banheiro, fila, grupo de estudos, brincadeiras etc.) tendo como critério o sexo para essa organização, informa mensagens gendradas sobre as práticas pedagógicas das educadoras. Essa prática transmite a mensagem que meninas e meninos são diferentes e, por isso, as crianças devem estar separadas nas atividades, gostar e fazer coisas diferentes.

Mesmo parecendo sutis, essas práticas cotidianas influenciam na aquisição de comportamentos e “habilidades” considerados “naturais” a determinado sexo. As práticas relatadas pela Mara, por exemplo, forjam a leitura de “que há jogos barulhentos e agitados a serem realizados pelos meninos, e jogos discretos e limitados no espaço a serem realizados pelas meninas” (AUAD, 2004, p. 171), ao invés de promover integração, tal prática incentiva a disputa entre meninas e meninos (FINCO, 2013). A *imagemnarrativa* da Alice desvela o ensinamento sexista de que as meninas precisam da proteção dos meninos.

Ao compartilhar experiências do seu cotidiano com as crianças, a Júlia mobilizou o coletivo a discutir sobre as muitas exceções existentes. As últimas perguntas tecidas no fragmento ‘*Tomem conta das meninas*’, tiveram como intuito acompanhar o movimento do grupo... Movimento que estava se dando em (des) construção dos *saberesfazeres* sobre gênero. O diálogo, talvez, tenha possibilitado a educadora Mara a repensar a lógica do determinismo biológico (NICHOLSON, 2000), já que outrora construiu o pensamento de que existe “*característica de homem*”.²⁵ Realmente Júlia e Mara: depende! As operações de generificação não são selos sobre nossos corpos, pois, podemos com astúcia contestá-las e/ou criar outras artes.

4.1.1 Fronteiras de gênero: deslocamentos e produções de rede de vigilância

No segundo Ateliê de Pesquisa, enquanto estávamos em um diálogo sobre as questões de gênero, algumas colaboradoras utilizavam de exceções para contrapor os argumentos de universalização utilizados por outras colegas. Com essa percepção sobre o diálogo que estava sendo produzido, me ocorreu de questionar: “*haveria uma forma de ser homem e de ser mulher? Haveria uma forma única de ser professora?*”. As colaboradoras Olga e Alice defenderam que “*existem ‘N’ formas de ser professor*”, pois, devido à escolha

²⁵Vide *imagemnarrativa* ‘*Desde pequenininhos que a gente já vê a característica de homem*’, localizada na p. 60.

da metodologia, aquisição de conhecimentos e formação profissional as professoras vão trilhando caminhos diferentes, mas quanto ao “ser homem e ser mulher” existe somente uma única forma, evidenciando um *saberefazer* produzido a partir da lógica identitária.

A identidade informa uma constituição “inteiriça”, estática, onde as pessoas são agrupadas segundo características biológicas e/ou sociais, dentre outras. Um exemplo desses “agrupamentos” está à concepção de que existe somente uma única forma de “ser mulher e de ser homem”, *imagemnarrativa* que aciona o sexo (o biológico) como referência. Homens e mulheres foram definidos a partir dos corpos sexuados como se houvesse uma natureza, uma essência, feminina e masculina capaz de definir um destino, uma vida. A partir do sexo, ou das diferenças percebidas entre os sexos, os corpos foram constituídos referência que ancora uma identidade (SILVA, 2016).

Segundo Hall (2014), a construção identitária se dá a partir da produção de binarismos (masculinidade/feminilidade; heterossexualidade/homossexualidade; dentre outras configurações identitárias) que demarcam a superioridade do primeiro polo em relação ao segundo, informando à leitura que os polos são únicos, homogêneos e opostos. Essa visão sobre o “diferente” e “não diferente” não é “natural”, mas produzida culturalmente.

Penso com Hall (2014, p. 111) que a produção identitária é mais um produto da marcação da diferença e da segregação, do que identificação e/ou afirmação de uma *pseudo* unidade, pois, estas “unidades” “que as identidades proclamam são, na verdade, construídas no interior do jogo do poder e da exclusão; elas são o resultado não de uma totalidade natural inevitável ou primordial, mas de um processo naturalizado, sobredeterminado, de ‘fechamento’”.

A identidade fabrica, fecha e demarca fronteiras (HALL, 2014) como as de gênero. O gênero é um importante agente de masculinidade/feminilidade que contribui na formação de políticas e ideologias que estruturam a vida em sociedade naturalizando processos de diferenciação (SCOTT, 1995). A educação gendrada não se restringe a família ou a outros âmbitos de forma isolada (SCOTT, 1995), ela ocupa lugares (CERTEAU, 1998), executa e coloca para consumo operações para produção de masculinidade/feminilidade nos corpos infantis.

Há um investimento das famílias, mídias, igreja, escola, aparatos legais, religiosos, institucionais, dentre outros agentes, em uma prática em rede de vigilância (CERTEAU, 1998) para pedagogizar e negar outras formas de existir e experimentar o corpo. Inscrevemos pistas nos corpos para serem lidos como meninos/masculino, meninas/femininas:

comportamentos, adereços, roupas etc., inscrições responsáveis por tornar as crianças em “mocinhas” ou “moleques” (FINCO, 2013).

A educadora Júlia compartilhou, por exemplo, que mesmo não reproduzindo algumas práticas discriminatórias alguns movimentos na educação da sua filha intentaram padronizá-la: *“De uma forma ou de outra a gente sempre tá separando as coisas. Sempre procuro encontrar um vestido com babado, lacinho, uma bolsinha para minha filha. ‘Mãe, eu gosto de preto, não de rosa’. Ai eu digo: ‘logo preto? Compre mais coloridinha’”*. Rememorou que nas festas de aniversário a filha ficava irritada, pois, o vestido a impedia de brincar livremente. *“Mas mãe, só ficava feliz você! Nunca viu que eu ficava triste?”* (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Figura 12 – Produção de “príncipes” e “princesas” nos cotidianos da IMEI



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Concordo com Hall (2014) que podemos desconstruir o essencialismo identitário ao problematizar a lógica binária o qual este é formado. Essa problematização desvela a pluralidade e as múltiplas formas de vivenciar o corpo que ultrapassa os polos binários; que os polos, supostamente opostos e homogêneos, contêm o outro e são diversos, múltiplos, ou seja, cada polo possui internamente fragmentos, pluralidades; assim como o poder não é estanque, opera em diversas direções, então, um polo não é “dominante” e o outro “dominado”. Leitora, acredito que essa problematização fissa as certezas que pensávamos

ter sobre esses arranjos, pois, não há características prévias que deem conta do “ser mulher” e do “ser homem”, dentre outros binarismos. Somos cambiantes.

As tessituras complexas em redes de subjetividades (ALVES; GARCIA, 2000) implica refletirmos as *teoriaspráticas* que sugerem agrupamentos, classificações, binarismos e hierarquias, ou seja, que informam “lugares” (CERTEAU, 1998) de existência e de expressão da vida: “a ideia de multiplicidade, como característica inerente ao cotidiano, nos leva a pensar que o que se produz com as práticas são diferenças, sendo as identidades, nessa perspectiva, dissimulações em relação a modelos vazios”, por isso, “a afirmação da diferença, como processo vital e expansivo, desvinculada da identidade, da formatização da vida, das moldagens e das modulações é o que nos importa valorizar” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 87).

Compartilho com o desconforto de Hall (2014) sobre o uso da palavra “identidade”, já que a mesma evoca “características” que supostamente definem e que marcam o corpo numa tentativa de padronizar as múltiplas experiências das sujeitas. Por isso esse autor opera a “identidade” “sob” rasura, ou seja, “uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões não podem ser sequer pensadas”. Esse autor, portanto, considera a identidade como conceito estratégico, inventando novos usos para ela:

[...] esta concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. Ela tampouco se refere, se pensamos agora na questão da identidade cultural, àquele “eu coletivo ou verdadeiro que se esconde dentro de muitos outros eus – mais superficiais ou mais artificialmente impostos – que um povo, com uma história e uma ancestralidade partilhadas, mantém em comum (HALL, 1990). Ou seja, um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma “unidade” imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças – supostamente superficiais. Essa concepção aceita as identidades não são nunca unificadas; que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2014, p. 108).

“Sob” rasura (HALL, 2014), as identidades são representações, fluídas, plurais, híbridas, transitórias, portanto, em constante transformação. Somos singulares, subjetivas, participamos e somos formadas pelas tessituras das redes heterogêneas e em devir. Se a identidade fosse “natural”, não seria necessário esse investimento constante nos cotidianos da educação infantil para reiterar as normas de padronização, e, caberia às praticantes, somente o consumo.

As práticas pedagógicas produzidas na educação infantil muitas vezes proporcionam uma educação separatista, como discutido em outros momentos deste texto, mas como as crianças estão se colocando diante dessas imposições? Quais *saberes-fazer*s são tecidos e/ou mobilizados quando as crianças desafiam essas produções de práticas pedagógicas gendradas; quando o menino brinca de boneca, recusa a cor azul ou quando a menina demonstra agressividade, joga futebol e brinca mais com os meninos, por exemplo? Como têm sido pensados os corpos que traçam linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1995)?

No segundo Ateliê de Pesquisa após a exibição do vídeo “Era uma vez outra Maria” (BARKER, 2006)²⁶, as educadoras refletiram sobre as disputas da Maria com o lápis/borracha significando – o como limite que são colocados nas escolhas das crianças. Falaram em coro que “*a borracha é muito real!*”. Ao perguntar se a trajetória da Maria poderia ganhar outros contornos sem a presença desses “limites”, as educadoras refletiram que a Maria era muito persistente, pois, mesmo com a insistência em “apagá-la”, Maria tentava reescrever a história. A educadora Mara também refletiu que “*não é porque ela tinha aquele jeitão que ela se interessou pela pessoa do mesmo sexo... Não era isso que dizia quem ela era sexualmente*” (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Na minha perspectiva o lápis com borracha representa as práticas pedagógicas das educadoras que tentam anular as singularidades das crianças segundo as normatizações de gênero. Maria, assim como as crianças da IMEI, tenta fabricar astuciosamente outras práticas, romper essas fronteiras (CERTEAU, 1998), por isso, disputa o lápis para reafirmar suas preferências. Quando as alunas têm professoras com o olhar discriminatório o lápis escapa de suas mãos e retorna para a professora que tenta incansavelmente, padronizá-las. Podemos também, com práticas pedagógicas que expressam equidade, apagar o lápis da cena, quebrá-lo.

‘É bem mais difícil pegar essa borracha e apagar’.

Mara: As crianças hoje em dia estão mais seguras de si, né?

Olga: É. Bem mais!

Mara: Por isso que está sendo difícil colocar limite: o que elas querem, elas querem e insistem naquilo. É bem mais difícil pegar essa borrachinha e apagar. Antigamente a gente obedecia. Lembro que quando estudava na segunda série, lembro bem... Teve uma professora substituta... Aí nesse dia eu estava me mostrando. Apareceu uma pessoa nova, né! E eu lá... Sentada no chão com as pernas abertas! Aí a professora disse: ‘*Vou conversar com sua mãe para você não aparecer de saia na escola, porque você não sabe se comportar*’. Aí o padrão era aquele, tinha que entrar no padrão!

Júlia: Fico preocupada... O nosso limite é limite ou é borracha? Até que ponto nosso limite é limite ou é apenas nossa borracha? Vejo que ando com os bolsos cheios de borrachas... (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

²⁶ Vide p. 51 para ler e pensar sobre a animação “Era uma vez outra Maria”.

Penso que não há muito que falar diante dessas *imagensnarrativas*, mas há o que sentir... Por isso não vou me prolongar em uma discussão sobre como as meninas têm, desde muito pequenas, comportamentos reprimidos principalmente os que se relacionam à expressão da sexualidade (LOURO, 1997), pois, quero convidar a leitora a ler e a pensar com a Júlia: “*O nosso limite é limite ou é borracha?*” Em quais momentos utilizamos essa borracha? Quantas temos no bolso?

Penso que ‘*é difícil pegar essa borracha e apagar*’, porque as crianças não são consumidoras passivas da cultura. Não as interpretemos, portanto, como idiotas (CERTEAU, 1998). Como ensina Tzu (2015), quando interpretam com baixo prestígio o adversário, as estrategistas não se preparam com veemência para a guerra e por isso são aniquilados. Surpreendem-se com a força que esses “adversários” possuem. Mesmo com a fabricação de linhas molares a quais intentam engessamento e modelação (DELEUZE; GUATTARI, 1995), esses corpos, mesmo pequenos, criam “artes de fazer”, esbanjam diferenciação e inventividade. As crianças são protagonistas, *ensinantesaprendentes* e produtoras anônimas (CERTEAU, 1998) desses *espaçostempos*.

Figura 13 – Miguel fantasiado de “Emília”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Reflito com Certeau (1998, p. 41), que as alunas “jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los”, ou seja, não se curvam

facilmente às medidas autoritárias, usam de astúcias, “maneiras de fazer” para burlar as redes de vigilância (CERTEAU, 1998). Esse autor denomina de “antidisciplina” essa artimanha que acontece no miudinho dos cotidianos, sendo esta uma “*marginalidade de massa*: atividade cultural dos não produtores de cultura” (CERTEAU, 1998, p. 44), as quais buscam fazer novos usos do que foi colocado para consumo.

Ao fazerem novos usos dos *saberes-fazeres* que intentam operações de padronização em torno da “identidade” masculina/feminina, evidenciam que existem “N” formas de “ser menino” e de “ser menina” para além do arquitetado para elas: nos mostram, leitora, que as infâncias são plurais e que podemos ser princesas, borboletas, monstros, fantasmas, galinhas; os meninos podem ser chorosos, sensíveis e as meninas “fortes”, independentes... Essas manobras fabricam instabilidades, ajudam a fissurar categorias fechadas e cooperam na tessitura de outros fios nas redes de conhecimento das educadoras.

‘Ele respondeu: vou vestir Emília!’

Júlia: [...] O Miguel²⁷ sempre se vestia de Emília. No dia do desfile eu disse assim: ‘*Miguel, todo mundo vai sair, desfilar*’, ele respondeu: ‘*vou vestir Emília!*’ e aí a borracha! Usei aquela borracha... Eu disse: ‘*Miguel, você vai usar Emília no pátio?*’ Porque na sala eu permitia, mas para o desfile... Perguntei: ‘*Miguel, será que não vão ficar mangando de você?*’ ‘*não tia, Emília é linda!*’ Oh, tadinho, né gente?! Aí eu disse assim: ‘*oh Miguel, e se você vestir o do menino maluquinho?*’ ‘*eu não, ele é sapeca. Quero o de Emília!*’ Filha, eu não deixei. Tirei a roupinha dele. Quando cheguei à minha casa, vocês não sabem, pedi perdão a Deus... Me senti tão mal! Fiquei com medo das pessoas ficarem criticando ele. Porque na sala eles já estavam acostumados com os colegas, mas quando chegasse no pátio nós adultos também poderíamos dizer: ‘*Vish, é Miguel vestido de Emília?*’ Ele se vestiu de menino maluquinho, saiu para o desfile chateado, zangado o tempo todo! Ele morava com o avô, aí o avô chegou e disse: ‘*Miguel disse que a senhora não deixou ele vestir a fantasia*’. Eu disse: ‘*não, porque ele queria a fantasia de Emília e eu fiquei com medo dos colegas mangarem dele*’. Aí ele disse: ‘*ainda bem que não vestiu! Também não iria gostar*’. Quando ele chegou na sala ele me cobrou tanto! Ele olhava para mim e me dizia assim: ‘*está vendo, você deu Emília para ela e não deu para mim!*’ Infelizmente eu carreguei isso... Não sei se é por medo, ou sei lá!

‘A gente pode depois fazer um levantamento com a família’

Elza: É complicado porque tem a questão de família. Imagina se chega em casa e conta: ‘*minha pró deixou vestir de princesa*’. A nossa posição é muito difícil! A gente pode fazer um levantamento com a família...

Eliza: Nesse levantamento pode ter certeza de que não vai ser permitido!

Júlia: A maioria.

Alice: Vão dizer que a professora está estimulando a criança, o menino é... A vestir de menina. E aí de repente ele pode dizer assim: ‘*está querendo incentivar o meu filho a ser gay?*’

Elza: Passei por isso agora, em 07 de setembro. Tivemos um pelotão da “galinha pintadinha” e a gente não conseguiu a roupa do galo carijó. Aí eu trouxe as mães. Porque se fosse meu filho eu não vestiria de galinha. Aí tive que fazer esse levantamento.

Júlia: Mas a galinha eu acho bonitinha.

Taís: E aí, as mães fizeram o quê?

²⁷ Todos os nomes utilizados na escrita desse texto foram substituídos por pseudônimos.

Elza: Fizeram. Eles saíram de galinha pintadinha!

Júlia: Os meninos?!

Elza: Sim, os meninos! O menino com o pai do lado, gente! O pai grandão, acompanhando o menino de galinha pintadinha! Caraca, velho!!!

Júlia: Está vendo que somos nós?!

Graciele: O que você pensou sobre isso?

Elza: Fiquei assim... Gente! Por que eu não permitiria meu filho sair de galinha? [risos das colaboradoras] eles foram de boa. Foi uma experiência para mim! Houve por parte de muita gente a crítica, mas eles estavam muito felizes! (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Figura 14 - Miguel fantasiado de “menino maluquinho”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Leitora, confesso que criei a cena ‘*Ele respondeu: vou vestir Emília!*’ de diferentes formas, quantas permitidas pela minha imaginação. Imaginei, em uma dessas criações, a alegria do Miguel em poder se fantasiar livremente na sala de aula. Criei os momentos articulados para convencer o Miguel a não se vestir de Emília no pátio. Imaginei a frustração da educadora Júlia ao perceber a resistência do Miguel e em ter que insistir que ele fizesse algo contra a vontade, algo que também desafiava o seu *saberfazer* como professora. Imaginei a tristeza e frustração do Miguel ao ponto de partilhar com o avô o ocorrido e a reação que o avô teve diante do fato narrado. Criei o lápis/borracha sendo disputado pelo Miguel, avô e a educadora Júlia.

Compartilho com o pensamento de Alves (2003b), de que o que se pratica no cotidiano escolar diante das dificuldades, pode ser pensado como uma saída possível

encontrada pelas praticantes desses espaços. Penso que a Júlia inventou uma saída, pois, seus atos expressam uma prática astuciosa (CERTEAU, 1998) impulsionada pela percepção de que poderia ocorrer represália ao aluno e também à sua prática pedagógica, já que esta informa um *saberfazer* transgressor... Que precisava ficar “escondido” em sua sala de aula, como uma criação anônima (CERTEAU, 1998). E a Elza inventou uma saída para quê? Quais *saberesfazer*s sobre gênero foram acionados para, estrategicamente, arquitetar uma reunião com as mães?

Convido a leitora a pensar sobre a compreensão que teci logo ao ouvir a fala da Elza sobre a atitude das mães das crianças diante do “problema”, pauta da reunião: “*os familiares são mesmo estáticos, fechados? Eles não estariam abertos a novas e outras tessituras de conhecimento?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Mas, retornando à leitura da *imagemnarrativa* com outras possibilidades de ver, a fala da Júlia chamou-me à atenção, fazendo-me agregar outras compreensões acerca da aceitabilidade das famílias.

Penso com a fala da Júlia “*mas a galinha é bonitinha*”, que essa fantasia parece não evocar um símbolo de feminilidade ao contrário do que suscita a personagem Emília. A galinha pintadinha pode ter sido considerada pela Júlia e, talvez, pelas famílias, como símbolo “neutro”, “unissex”, assim como o amarelo no enxoval de bebês que não tiveram seu sexo desvelado antes do nascimento. Penso que se o levantamento se tratasse do uso da fantasia “Emília” as mães não teriam permitido, assim como expressou o avô do Miguel.

Conforme sinaliza Felipe e Bello (2009), muitas famílias, principalmente os pais, se sentem desconfortáveis quando os meninos não correspondem aos padrões de masculinidade: interesse por objetos e brincadeiras consideradas de meninas, voz fina, escolha de fantasias ditas como pertencente ao feminino etc.²⁸ Esse desconforto, ou sentimento de “ameaça” à masculinidade, motiva essas famílias a, inclusive, “instruir” as professoras²⁹ de como devem proceder na sala de aula: proibir que a criança brinque de forma democrática; restrição ao “canto da fantasia”; sentar dessa ou daquela forma, dentre outras condutas para reiterar a normatização dos corpos.

Para alcançar as vantagens traçadas as estrategistas criam “situações que conduzam à concretização destas. Por situações quero dizer que deverá atuar com rapidez e de acordo com o que lhe é vantajoso para poder controlar resultados” (TZU, 2015, p. 7). Penso o

²⁸A educadora Júlia, por exemplo, compartilhou que o pai do Breno o proibiu de enviar áudio e vídeo para ela devido à forma carinhosa pelo qual ele expressava nessa comunicação. Vide *imagemnarrativa* “*E não é que vai dar certo*”, localizada na p. 100.

²⁹ Para refletir sobre a influência das famílias nas práticas pedagógicas das educadoras da IMEI, vide “*Depende do foco maior*”, *imagemnarrativa* localizada na p. 90.

comportamento da Elza — mas convido a leitora a criar outras compreensões — como uma prática que ocupa um lugar próprio (CERTEAU, 1998): planejamento, previsão e articulação para reforçar o seu *saberfazer* pautado no binarismo masculinidade/feminilidade. Ocupando um lugar onde impera o controle a surpresa da Elza em relação à aceitabilidade das mães e dos pais, revela o quanto não estava preparada para as imprevisibilidades que os cotidianos, como *espaçostempos* que se (re) inventam, possibilitam.

As noções de ordem, desordem e organização se relacionam de forma misteriosa, como relata Morin (2005, p. 140): “os fenômenos ordenados (eu diria organizados) podem nascer de uma agitação ou de uma turbulência desordenada” e vice-versa. A Elza relata ter tido uma experiência. A sujeita da experiência, como reflete Larrosa (2002, p. 24), é como um “território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”.

A abertura aos acontecimentos do cotidiano escolar parece ter provocado fissuras territoriais, vetores de desorganização (DELEUZE; GUATTARI, 1995), forjando a educadora Elza a repensar e, quem sabe, a outro *saberfazer*, a outra “organização”, ou seja, a uma reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Como reflete Gallo (2007), as emergências do cotidiano são potências formativas quando estamos abertas a elas. Nessa abertura, as transformações dos *saberesfazeres* são “trançadas em nosso dia-a-dia de modos não detectáveis no momento mesmo de sua ocorrência, mas em lances que não prevemos, nem dos quais nos damos conta no momento em que se dão e onde se dão, mas que vão “acontecendo”” (ALVES, 2003, p. 66).

Mesmo possibilitando deslocamentos nos *saberesfazeres* sobre gênero das educadoras que expressam conhecimentos pautados na masculinidade/feminilidade, penso que ainda são muitas Joanas e Pedros sendo enquadradas como “Joanos” e “Pêdras” na IMEI...

Na lógica essencialista da identidade se a vivência do corpo apresentar incoerência informa a leitura de que algo está errado. Como discute Louro (2000, p. 12): “treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam”. Esse “conjunto de expectativas e regras faz com que a criança pequena que transgrida as fronteiras de gênero seja acompanhada e investigada profundamente de forma individual, tornando-se um “caso”” (FINCO, 2013, p. 176).

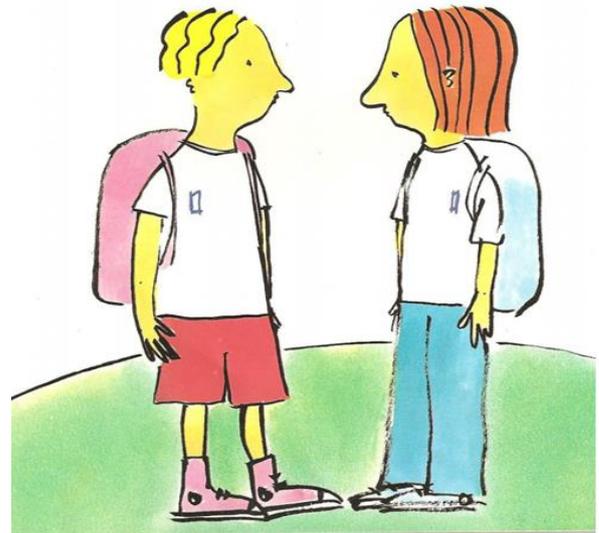
Figura 15 - Setúbal e dona Brites preocupados

Um dia, tinha chovido muito e os dois, voltando da escola, passaram por debaixo do arco-íris e mudaram de sexo. E a situação se complicou. Vocês não podem imaginar o rebuliço que foi na casa deles quando contaram o que tinha acontecido! Seus pais ficaram muito preocupados, principalmente com a situação de Pedro. Está bem que a gente vista o Joano de homem. Afinal, as mulheres hoje em dia só querem se vestir de homem. Mas como vestir a Pêdra de mulher?

Fonte: Rocha (1998)

Figura 16 - Pêdra e Joano

Ao irem para a escola, no dia seguinte, Pedro, quer dizer, Pêdra, deu o maior chute numa tampinha de cerveja que estava no chão. – Vamos parar com isso? Menina não faz essas coisas. – E eu sou menina? – reclamou Pêdra. – É, não é? – Ah, mas eu não me sinto menina! Tenho vontade de chutar tampinha, de empinar papagaio, de pular sela... – Ué, eu também tinha vontade de fazer tudo isso e você dizia que menina não podia – reclamou Joano. – Mas é que todo mundo diz isso – disse Pêdra. – Que menina não joga futebol, que mulher é dentro de casa... – Pois é, agora aguenta! Não pode, não pode! Mas Pêdra descobre também as vantagens de ser menina, como poder demonstrar seus medos, seus choros, sua vontade de ver novela.



Fonte: Rocha (1998).

Penso com as *imagensnarrativas* produzidas nos encontros que quando as crianças não fazem uso desses artefatos identitários da forma como foi posto para consumo, são lidas como possuindo — ou em desenvolvimento de — uma sexualidade “anormal”, ou seja, corresponder aos padrões de masculinidade/feminilidade indicaria uma sexualidade heterossexual. A autenticidade das crianças, como reflete Finco (2012), é compreendida como divergência e, por isso, “patologizada” em uma disciplina heteronormativa. Assim, como há essa associação algumas práticas são produzidas para “evitar” a sexualidade “anormal”.

No terceiro Ateliê de Pesquisa, por exemplo, as educadoras compartilharam que é muito comum a separação dos brinquedos com critérios gendrados ao questionar o porquê isso ocorria, refletiram que tal prática está atrelada ao medo de orientações sexuais que destoam da heterossexualidade. As educadoras que tentam tatear esses ditames sociais podem ser interpretadas, como pontua a Alice na *imagemnarrativa* ‘A gente pode fazer um levantamento com a família’,³⁰ como alguém que “incentiva” a homossexualidade.

‘Seja lá discriminatório ou não, ele não é muito afeminado?!’

Ana: Gustavo me chama atenção, é aluno da Elza. Ao nosso olhar, seja lá discriminatório ou não, ele não é muito afeminado?! Outro dia fiquei observando, não tem como não ser dele. Então, tem pessoas que são gays por ver casamentos mal sucedidos, para contrariar o pai ou a mãe na maioria dos casos o pai, porque o pai é agressivo batia na mãe, então... Elza, você fez isso na sua sala?³¹ Fiquei curiosa para saber como o Gustavo respondeu os questionamentos.

Elza: A coleguinha dele falou assim: ‘*ele que quer ser mulher*’ Aí perguntei: ‘*você queria ter nascido menina?*’ Aí ele disse: ‘*não, tia*’. Aí expliquei para ele que quando era pequenininha eu não gostava de boneca, brincava de bola de gude. Expliquei a ela essa questão: que ele é homem, mas que ele pode brincar também com “coisas de menina”.

Graciele: A menina falou isso por quê?

Elza: Por causa do jeito afeminado.

Mara: Completamente! Um dia eu disse assim: ‘*menino você tá virado*’, aí ele: ‘*viado?!*’

Elza: Minha preocupação agora é com os outros... Quando só é a gente, os adultos, mas as crianças estão dizendo: ‘*pró, ele tá parecendo um viado*’.

Mara: Anda com a mão na cintura (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Andar com a mão na cintura, brincar de boneca, dentre outras práticas se inscreveram na teia de narrativas que lê esses comportamentos como “essencialmente feminina”, ou seja, restrito a quem tem o órgão sexual reprodutor feminino (Márcio MARINGUELA; Regina SOUZA, 2007). Essas observações sobre o Gustavo se aglutinaram em uma única palavra: gay, ou seja, dos tantos conhecimentos que poderiam ser fabricados sobre o Gustavo o que foi fabricado diz respeito a sua sexualidade. Fez-se de Gustavo um menino “anormal”, as expressões do corpo que escapam dos ideais da “identidade masculina” se tornou, portanto, a *causa de imagensnarrativas* que sugerem diferença (NICHOLSON, 2000).

A Elza demonstra preocupação em relação às crianças, já que as mesmas expressam sem “filtro” o que foi fabricado sobre o Gustavo, pensamento que parece ser compartilhado pelas adultas da IMEI. Felipe e Bello (2009) denominam de “delineamento ‘homofóbico’” a percepção de que desde pequenas (4-6 anos) muitas crianças expressam rejeição a qualquer

³⁰ Essa *imagemnarrativa* está localizada na p. 71.

³¹ Anterior a essa *imagemnarrativa* a Júlia compartilhou com o coletivo uma atividade realizada com as crianças para verificar se as mesmas (re) produziam normatizações de gênero. Vide p. 101 para ler e pensar sobre essa atividade.

comportamento que não corresponda às normatizações da cultura, especialmente as relacionadas ao que se denomina “identidade” masculina. Esse “delineamento homofóbico” não é “natural”, mas construído cotidianamente na IMEI e em outros *espaçostempos* transitados pelas crianças. “Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização”, como reflete Finco (2012, p. 56).

Assim como acontece com as demais produções identitárias a definição da heterossexualidade foi forjada para nomear a sexualidade considerada desviante, dessa forma, a heterossexualidade era uma prática “invisível” sendo descortinada para servir como referência ao que estava sendo marcado como “anormal”, consolidando o binarismo heterossexualidade/homossexualidade (Jeffrey WEEKS, 2000). Esse binarismo constitui referência para construção de mecanismos de homogeneização que buscam sustentar a heteronormatividade, ou seja, a premissa de que todas as sujeitas são heterossexuais (LOURO, 2009).

A heterossexualidade como “natural” e universal pressupõe que todas temos uma inclinação inata para o desejo do sexo oposto, qualquer outra orientação sexual que fuja disso é nomeada como o “Outro”, tornando-se um “caso” a ser estudado. A Ana, por exemplo, cita alguns “eventos” que podem influenciar esse “desvio” da sexualidade considerada normal.³² A heterossexualidade naturalizada é imposta como única possibilidade da sexualidade humana. A heterossexualidade obrigatória, portanto, é regime que classifica, hierarquiza, normatiza a vida em sociedade, conformando modos de ser e viver o gênero e a sexualidade, definindo vidas que podem ser vividas (SILVA, 2010; 2016). As práticas heteronormativas não estão “extramuro”, se imbricam com os *saberesfazeres* do cotidiano escolar tecendo tramas e “nós” nas experiências das crianças principalmente àquelas que não correspondem às padronizações de masculinidade/feminilidade.

Leitora, assim como já discuti em outros momentos deste texto podemos desestabilizar a “solidez” identitária quando compreendemos que os polos estão implicados e que dependem um do outro para existir (HALL, 2014), e, além da reciprocidade, a heterossexualidade/homossexualidade não dá conta das diversas formas de viver a sexualidade, já que “a lógica binária não permite pensar o que escapa do dualismo” (LOURO, 2009, p. 93).

³²Não somente a Ana desvelou o sentido “causa-efeito” em relação às questões da sexualidade, outras educadoras produziram *imagensnarrativas* que sugerem situações que podem influenciar a emergência de relações homoafetivas conforme desvelo no subitem “Outros usos e consumos do gênero”, localizado na p. 79.

Diante dos processos complexos as quais somos formadas, Ferrazo, Soares e Alves (2018, p. 98) apontam para a inutilidade de enfatizar características do corpo, comportamentais, culturais como se estas nos definissem. Prática que resultaria em uma *pseudo* “simplicidade” (MORIN, 2005) dos processos e das várias tessituras que nos formam cotidianamente:

[...] a irredutibilidade de cada pessoa a um único aspecto de sua subjetividade, ao mesmo tempo única-múltipla, seja aquele informado pela significação atribuída à cor de pele, à genitália, à orientação sexual, à região geopolítica em que habita, à religião, à condição socioeconômica etc., nos leva a considerar que qualquer classificação é uma arbitrariedade, resultando de uma operação de significação metonímica (o todo por uma parte, física ou comportamental), e, assim, uma tentativa de reduzir a complexidade que constitui cada pessoa. Ao invés de potencializar essa operação, seria melhor, portanto, problematizá-la. Um caminho para essa problematização foi apontado pelo próprio Certeau (1994) quando propôs que considerássemos os sujeitos da vida cotidiana como praticantes, o que implica capturá-los não em essência (o que são, que cremos que são ou queremos que sejam), mas em atos.

Como argumenta Weeks (2000, p. 133), “os corpos não possuem nenhum sentido intrínseco, sendo que a melhor maneira de compreender a sexualidade é encará-la como uma construção social e histórica, e não como resultado de um corpo biológico preestabelecido”. A sexualidade como uma dimensão social e política é constituída por movimentos de fluidez e inconstâncias.

A sexualidade, portanto, é mais que simplesmente o sexo biológico, ou informações que possam ser decodificadas pelo corpo. Dessa forma, a sexualidade não é uma inscrição sobre o corpo, algo natural que é definida previamente pelo sexo que possuímos assim como o gênero não o é. O que se denomina como norma, então, pode e é subvertida. Penso com Ferrazo, Soares e Alves (2018, p. 87) que “a complexidade e a multiplicidade que existe nos cotidianos, as negociações, as máscaras, os usos, e as astúcias que produzem mestiçagens, põem em xeque, todo o tempo, as classificações”.

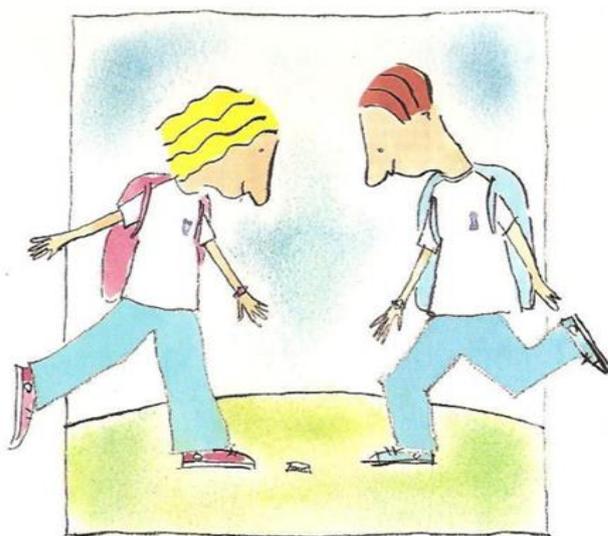
Como criação cultural a heteronormatividade está em disputa política (LOURO, 2009), por isso que em todos os *espaçostempos* crianças e pessoas adultas a desafiam, embaralham os códigos criando outras formas de vivenciar o gênero para além dos padrões de masculinidade/feminilidade associados à orientação sexual.

A Mara, por exemplo, afirmou que as transgressões de gênero da Maria, o “*jeitão*” que ela expressava, não “*dizia quem ela era sexualmente*” (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019). Esse comentário foi tecido, pois, antes da exibição da animação “Era uma vez outra Maria” (BARKER, 2006) o coletivo discutia a associação da ruptura das fronteiras de gênero a uma sexualidade “desviante”, como outrora explanei. Já a Elza compartilhou com

a sua aluna que o Gustavo pode brincar com “coisas de menina”, expressando que esse fato não está relacionado à sua sexualidade.

Leitora, confesso que fiquei surpresa com a *imagemnarrativa* da Elza, pois, em outros encontros produzidos a mesma reconheceu que devido o desconforto em pensar brinquedos e brincadeiras de forma democrática utilizava de práticas de desencorajamento (FINCO, 2012), ou seja, toda vez que percebia que as crianças estavam transgredindo expectativas gendradas no uso desses artefatos ela insistia para que as crianças desistissem da atividade e/ou brinquedo. As *imagensnarrativas* são efêmeras, os cotidianos são (auto) formativos!

Figura 17 - Joana e Pedro brincam juntas.



A implicância entre os irmãos está cada vez maior, pois eles têm dificuldades em compreender tantas proibições. Depois de muito procurarem pelo arco-íris, muitas vezes em vão, até que um dia, depois de muita chuva, ele apareceu.

Joana e Pedro deram as mãos. E correram, juntos, em direção ao arco-íris. E, finalmente, perceberam que alguma coisa, novamente, tinha acontecido. Então riram, se abraçaram e começaram a voltar para casa. Então, Joana viu uma tampinha na calçada. Correu e chutou a tampinha para Pedro. Pedro devolveu e os dois foram jogando tampinha até em casa.

Fonte: Rocha (1998).

4.1.2 Outros usos e consumos do gênero

Aberta ao acontecer do encontro... Meu movimento era deixar o diálogo livre, instigar com o que já estava sendo tecido no grupo. Quando instigamos com os fios fabricados nas discussões do coletivo, perdemos o controle no que vai dar. Um rizoma (DELEUZE; GUATTARI, 1995): soltamos os fios e eles ganham vida, imbricam, confundem, tecem outros fios, se tornam, inclusive, outras coisas. Não conseguimos reconhecer mais sua filiação, eles simplesmente são! Vivem, transitam, movimentam e nos deslocam. É se aventurar em uma trilha em que não conhecemos:

Quando um fala e o outro interlocutor retruca, quando o primeiro responde e o segundo contesta ou concorda, podemos observar, se consideramos o rumo desse diálogo como um todo, suas sequências de ideias levando a uma interdependência

contínua, que estaremos lidando com um processo que não pode ser satisfatoriamente representado pelo modelo físico da ação e reação. Esta conversa se dá em rede, pois se refere a um tipo de processo no qual cada um dos interlocutores tanto forma ideias que não existiam antes como leva adiante ideias que já estavam presentes na conversa, sem nenhuma direção predeterminada, ou melhor, sem que a direção, os desdobramentos e as transformações das ideias em confronto se desenvolvam unicamente pela posição de um ou de outro, mas sempre pela relação entre os dois ou muitos mais (ALVES et al., 2002, p. 84-85).

Aventurando-me nesses terrenos irregulares e movediços, me senti estrangeira nos emaranhados que foram fabricados nos encontros, principalmente no segundo Ateliê de Pesquisa, onde, inicialmente, o gênero estava sendo evocado como sinônimo às questões referentes à sexualidade.

Nicholson (2000) já havia sinalizado que o gênero tem sido usado por pelo menos duas maneiras distintas por estudiosas feministas, mas Scott (2012) desvela que o gênero também tem sido empregado pejorativamente, ou seja, com teor divergente das discussões realizadas por teóricas feministas: sinônimo de orientação sexual; dominação masculina; indiscutibilidade da diferença anatômica; além de estar sendo apresentada “como um termo técnico empregado pelos sociólogos para designar o reconhecimento social dos indivíduos, principalmente à atribuição da identidade sexuada pelos outros, mas também a descrição oferecida pelos indivíduos sobre si mesmos” (SCOTT, 2012, p. 329) ou, “às vezes gênero é simplesmente um eufemismo para sexo, uma alternativa educada para a palavra que tem muitas implicações evocativas” (SCOTT, 2012, p. 341). Diante desses novos usos, Scott (2012, p. 332) convida à reflexão:

A que exatamente gênero se refere: é uma questão de mulheres, ou desigualdades, ou diferença sexual ou uma combinação destes? Como os seus usos em toda a sorte de disputas políticas e sociais influenciaram em seus significados? Parece não haver um único lugar no qual o gênero possa confortavelmente ou finalmente repousar. E é justamente por isso que, estes debates são políticos. As disputas políticas que se seguem a partir da incerteza sobre gênero, levam a uma proliferação dos seus significados.

Penso com Scott (2012), que os *saberesfazeres* sobre gênero não são estáticos, são produzidos e disputados cotidianamente... Pude perceber essas disputas e “proliferações” nos primeiros momentos do segundo Ateliê de Pesquisa (2019), pois, as produções foram tecidas “na linha de gênero, da opinião sexual, que cada um escolhe o que quer” como se referiu Olga ao complementar a *imagenarrativa* de Mara sobre “as questões de gênero, da homossexualidade”. A Alice também se referiu a homossexualidade ao discorrer sobre a palavra “educação infantil”: “Vocês percebem nas crianças da educação infantil, do berçário

aos 04 anos, que existem esses gêneros, essas diferenças?”, questionou o coletivo antes de defender que a homossexualidade não advém de uma predisposição, mas que algumas situações cooperam para emergência desta orientação sexual.

‘Temos que dar a resposta na hora!’

Taís: Se você presenciasse dois alunos do sexo masculino se beijando o que você diria a eles? Tem uns meus que tenho sempre que ficar separando. No caso, você diria que não pode ou que é proibido?

Graciele: Vamos pensar... Você citou dois meninos, mas e se fosse uma menina com um menino... A sua reação seria a mesma?

Falam juntas: Não!

Júlia: É um sentimento, né? O gostar! Gosto dela, beijo. Mas...

Taís: Você diria: “Não menino, para! Não faça isso, não beije que não pode!”? Porque tinha que fazer alguma coisa, porque deixar a criança...

Júlia: Gosto sempre de retornar para eles: ‘*you are kissing her for what?*’

Graciele: Estou refletindo com vocês porque as coisas não são tão...

Mara: Feitas, né?

Taís: Mas na hora você tem que ter no imediato. Na hora! A gente não pode pensar... ‘Aaah, mais tarde dou a resposta’. Não, tem que ser: Já!!!

Alice: É. O professor tem que ter na caixinha essa prática.

Graciele: Pode até ter o imediato, mas isso não nos isenta de depois parar e pensar: “poderia ter agido de outra forma”. Já aconteceu isso comigo...

Júlia: Ah, comigo também!

Lara: Quantas vezes?! Muitas!

Taís: Então me calo? Se eu vejo dois alunos se beijando, deixo continuar?

Júlia: Eles se beijam entre si e independe de ser homem ou mulher, né?

Taís: É! Mas eu gostaria de saber por que às vezes passa na minha mente: ‘meu Deus! Será que é o que eles veem em casa com o pai e a mãe ou será que é uma tendência, já de pequenininho vai ser homossexual?!’ Não posso ficar *mortizada* na hora. Aí eles aproveitam. Ó! Eles são rapidinhos. Temos que dar a resposta na hora, ou “pare” ou “não encoste” porque se deixar... Na hora o que vem na mente eu já digo: ‘*Não! Pare aí, por favor*’. Se não barrar, o beijo pode influenciar (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

A educadora Júlia expressou que diante das inquietações envolvendo sexualidade das crianças ela usa as “*borrachas que chega rasgam! É tipo: ó, não pode falar isso. Não pode fazer isso. Não! Isso não!*” (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019). A Julia compartilhou que o uso da “borracha” nessas questões está relacionado ao não conhecimento sobre o que é “errado” ou “certo”. Algumas educadoras produziram *imagensnarrativas* que expressam a interpretação da orientação sexual ligada à genitalidade e que correspondem *saberesfazer*es heteronormativos.

Nessas produções não houve consenso, ao contrário, houve embate e discussões acirradas. A Olga argumentou que as pessoas escolhem a orientação sexual, ou seja, que esta é uma “opção”; a Elza, Ana e Alice expressaram que a homossexualidade é provocada por eventos “traumáticos”, como agressão e abuso na infância. A Lara, discordando dessas *imagensnarrativas*, respirava profundamente e mesmo pronunciando a frase “*deixa ficar calada*”, contra argumentava, trazendo outros pontos a serem discutidos pelo coletivo.

Algumas colaboradoras fizeram uso de astúcias para mostrar brechas nos pensamentos de outras educadoras tentando desfazer/colocar em questão o raciocínio compartilhado por estas. Não raro, essas táticas foram o bastante para fazê-las repensar, gaguejar e/ou buscar outras formas de defender os *saberesfazeres* outrora expostos. Penso também que nesses diálogos os *saberesfazeres* estavam sendo repensados, pois, a conversa é uma arte! (CERTEAU, 1998). As retóricas da conversa “são práticas transformadoras ‘de situações de palavra’[...]. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular lugares-comuns e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los ‘habitáveis’” (CERTEAU, 1998, p. 50). A conversa, como faz pensar Certeau (1998), se constitui em entrelaçamentos, por isso as suas criações não são produções individuais, mas coletivas.

Dentre as conversas que foram produzidas, chamou-me à atenção o questionamento da educadora Taís sobre como reagiria ao beijo de duas crianças do sexo masculino. Ela pensava, de fato, na existência de um “problema” que precisava ser resolvido. Não por motivos outros como, por exemplo, angústia de lidar com duas crianças descobrindo o corpo, questões de saúde por estar beijando a boca de outra criança ou sobre permissividade, caso uma das crianças estivesse invadindo o espaço da outra. O que estava em jogo era a angústia de lidar com a dúvida de uma possível homossexualidade.

Lendo e pensando sobre a *imagemnarrativa*: ‘*Temos que dar a resposta na hora!*’, refleti sobre o que a Taís gostaria de ouvir já que ela ofereceu como “opção” de escolha as seguintes falas: ‘*No caso, você diria que não pode ou que é proibido?*’; ‘*Você diria: ‘Não menino, para! Não faça isso, não beije que não pode!’?*’; ‘*Temos que dar a resposta na hora, ou “pare” ou “não encoste”*’ (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019). Leitora, penso que a Taís não se interessava genuinamente sobre como seria a minha reação, ela estava expressando situações do cotidiano que a deixam inquieta. Pela *imagemnarrativa* produzida, penso que a sua prática visa conquistar uma vitória antes da situação cristalizar (TZU, 2015). Uma prática do “tem que barrar” que desvela uma estratégia de aniquilamento, já que para ela “*o beijo pode influenciar*” (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Como discute Deborah Britzman (2000, p. 83), a “cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas [...] e que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas”. Leitora, compreendo e acolho a angústia da educadora Taís, Júlia, Olga e de outras educadoras diante de tantas inquietações e perguntas sem respostas prontas, porque, como expressa Alves e Garcia (2000), fomos educadas no paradigma das certezas, da verdade irrefutável, dos caminhos previamente traçados.

Reflito com Gallo (2007) de que o cotidiano:

[...] é sempre abertura e horizonte; espécie de deserto em que os fluxos correm soltos e as diferenças aparecem. Se formos capazes de suportar a sensação de estranheira e agir de maneira produtiva e criativa, mesmo envolvidos em estranhamento, teremos possibilidade de ser vetores de proliferação de diferenças, e não instrumentos de estriamento. Para resistir, é importante abrir-se ao acontecimento. [...] Resistir e criar. Essas são as possibilidades que nos abre o cotidiano da escola, quando escolhemos agir no fluxo dos acontecimentos (GALLO, 2007, p. 38 – 39).

Para Gallo (2007), as praticantes da escola são surpreendidas com frequência pela emergência da diferença, o que oportuniza um sentimento de estar estrangeira em seu próprio lar. Diante desses acontecimentos as praticantes podem tentar controlar os fluxos, apagando o que enxerga como “diferente”, ou fazer uso dessa estranheza para mobilizar outras formas de construir conhecimentos, de vivenciar o dissenso sem produzir regulações.

Abertura aos acontecimentos não pressupõe criar receitas, ter práticas pedagógicas na *caixinha* – como se referiu a Alice na *imagemnarrativa* ‘*Temos que dar a resposta na hora!*’³³ – para serem “aplicadas” na sala de aula. A sujeita da experiência não se “prepara”, mas se permite ser “tombada”, ter sua “fortaleza” fragilizada (LARROSA, 2002). O cotidiano se reinventa, o território não é estático, os desafios são contingentes e o saber “não é mera repetição, ou resultado da aplicação “correta” de métodos e técnicas. O ruído, o acaso, o outro e o diferente são fontes de conhecimento, e até mesmo as principais, já que os acontecimentos não estão, inteiramente, predeterminados” (ALVES et al., 2002, p. 88).

Dessa forma, não é o cotidiano que se enquadra na receita, mas são as práticas pedagógicas que são forjadas no cotidiano, no que “acontece”, assim como penso que o gênero e a sexualidade não devem “ser tomado em seu viés funcionalista – que existe para resolver supostos problemas” (SAYÃO, 2003, p. 77).

‘A educação é muito... Delicada!’

Taís: Trabalhei muitos anos no ensino fundamental, aqui é totalmente diferente. Fui aprendendo com eles e conforme o tempo foi passando fui vendo as experiências que eles já têm adquiridas... A gente vai aprendendo. Quer dizer, é uma formação continuada. A educação nunca é exata, a resposta... Por isso que te fiz a pergunta, porque tem assuntos que eles praticam aqui, que surpreende... Pega de surpresa. A gente tem que ter aquele raciocínio de como agir. Pode ser que esteja agindo errado, mas aquele estalo que dá na hora é o que você tem que resolver. Criança de 03 aninhos, não é como a gente que pensa para fazer. Eles já agem, já jogam e você tem que ter malabarismo... Não pode deixar, porque os pais dessa comunidade não têm aquele conhecimento como a gente, entendeu? Tem que ter cuidado para falar: ‘*seu filho beijou outro colega*’, porque eles já pensam de outra forma... E pensam que você está agindo errado. E aí? A situação complica. A educação é muito... Delicada! (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

³³ *Imagemnarrativa* localizada na p. 81.

A Júlia compartilhou, antes do término do segundo Ateliê de Pesquisa, sobre os desafios que as educadoras enfrentam com as famílias das crianças. Desafios que provocam a emergência de práticas para evitar um confronto direto.³⁴ Após o término do segundo Ateliê de Pesquisa (2019), fizemos um lanche e nos despedimos com um abraço. Enquanto arrumava o ambiente, a educadora Taís se aproximou e teceu a *imagemnarrativa* ‘*A educação é muito... Delicada!*’. As *imagensnarrativas* são efêmeras e forjadas nas discussões com o coletivo, como expressou Alves et. al (2002) e Certeau (1998) sobre a conversa como arte que é tecida em rede. Penso que essa última conversa com a Taís expressa essa tessitura complexa (MORIN, 2005).

4.2 TRAMAS E INVENTIVIDADES NO DENTROFORA DA ESCOLA

“*Depois do muro vocês se resolvem!*”; “*O que acontece lá fora não é de ‘responsabilidade da escola’*”; “*Quando entramos na escola devemos deixar os problemas atrás da porta*”. Leitora, essas frases são familiares? Lembro-me delas em todas as etapas que percorri na educação básica. Acredito que essas frases foram pronunciadas com intuito de sanar uma discussão entre pares, outras, para aliviar a sobrecarga docente já que essas profissionais lidam com tantas questões que parece uma tática de praticante exclamar: “*Lá fora, sim. Aqui não!*” mesmo sabendo, talvez, que não exista esse “fora”.

Ferraço, Soares e Alves (2018) problematizam as produções do dentro/fora escolar, escola/sistema, prática/política, sujeito/objeto, aprender/ensinar, conhecimento científico/conhecimento escolar, dentre outras dicotomias. Há realmente algo que está dentro e fora da escola? A prática também não é influenciada (ou é ela mesma a política) pela política e vice-versa?

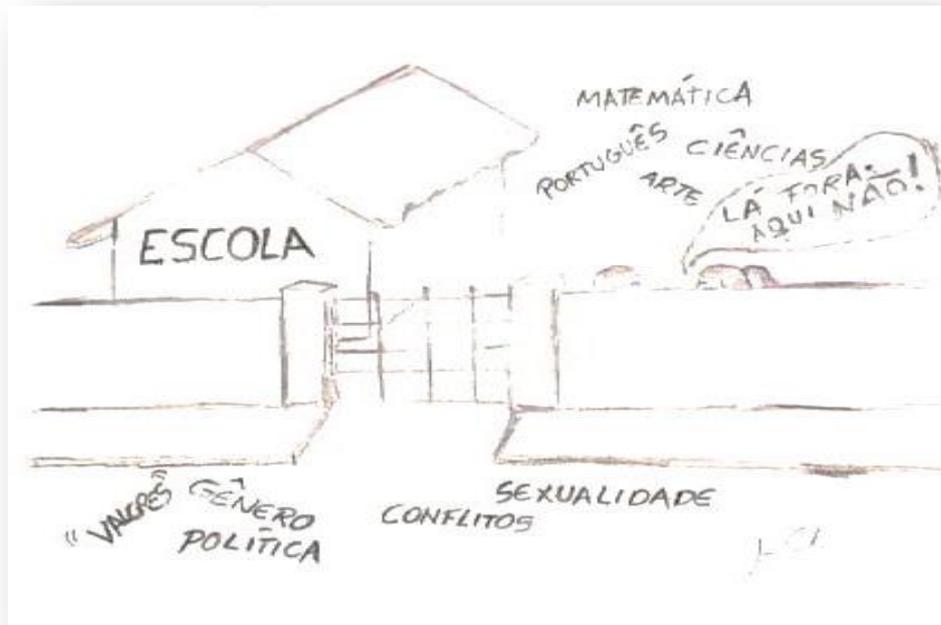
Para Lopes e Macedo (2011, p. 158 - 159) uma das marcas dos estudos cotidianistas “é a sua recusa em lidar com a separação entre escola e os demais contextos de vida dos sujeitos. [Por isso] operam com a interpenetração dos múltiplos contextos habitados numa tessitura complexa” tecida pelas praticantes em seus múltiplos e heterogêneos *espaçostempos*.

Como está tudo conectado, Alves e colaboradoras (2002, p. 32) refletem que a compreensão do cotidiano escolar perpassa a análise das relações entre educação e sociedade nos diversos *espaçostempos* que a constitui como, por exemplo: “relações do mundo do trabalho, movimentos sociais, o da família, o das necessidades da ciência, o das relações

³⁴ Vide *imagemnarrativa* ‘*Depende do foco maior...*’, localizada na p. 90.

mundiais etc.”. Segundo essas autoras essas análises tentam “a busca da identificação/caracterização/análise crítica/proposição dos saberes e dos conhecimentos da prática, em suas múltiplas tessituras prático-teóricas”.

Figura 18 - “Lá fora, aqui não!”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

No segundo Ateliê de Pesquisa (2019) estávamos em um diálogo sobre incertezas e sentimento de impotência diante das questões de gênero quando a educadora Olga questionou o coletivo: “*O papel do professor é educar nessas questões? Se a gente parar nessa questão é na transmissão de conteúdos, né! Abrangendo tudo, brincar e cuidar também; mas a questão de disciplinar numa educação familiar... É papel nosso?*”.

Essa *imagemnarrativa* me recordou a cena do pai no primeiro encontro do projeto “Escola de mães e pais”: estávamos finalizando o diálogo sobre “a parceria família e escola” quando um pai confessou que estava no encontro para averiguar se a IMEI estava ensinando as crianças com base na “ideologia de gênero”. O pai, que já havia levantado e aumentado o tom de voz para que todas pudessem ouvi-lo, se voltou aos pares para alertá-los sobre essa doutrinação do “ensinar o menino a ser menina” e “ensinar a ser viado”.

Leitora, o que é permitido adentrar a escola? O que pode e o que não pode ser ensinado pelas professoras? Ou melhor, o que as crianças devem *saberser*? A cena relatada e

a *imagemnarrativa* da Olga me impulsionam a refletir sobre as disputas do Movimento Escola Sem Partido (MESP) no campo dos currículos.

O MESP foi criado em 2004 por Miguel Nagib – Procurador do Estado de São Paulo – com intuito de dar visibilidade a práticas de ensino com fins “políticos e ideológicos”. O movimento se apresenta como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológico das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”.³⁵ Como reflete Macedo (2017a, p. 509), o MESP “se trata de um movimento conservador que busca mobilizar princípios religiosos, a defesa da família em moldes tradicionais e a oposição a partidos políticos de esquerda e de origem popular”.

Figura 19 – Exército do Escola Sem partido.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Esse movimento vem sistematizando operações para inviabilizar e criminalizar o debate dos estudos de gênero e sexualidade nos cotidianos escolares, para isso, convoca as praticantes da escola (pais, mães, alunas, dentre outras) para integrar uma rede de vigilância (CERTEAU, 1998) contra as professoras. O MESP, portanto, investe na criação de uma relação antagônica entre as praticantes da escola (MACEDO, 2017a).

³⁵ Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/quem-somos/>>. Acesso em: 01/07/2019.

Convoca... Para formar um exército no combate às docentes que, segundo idealizador e apoiadoras do MESP, utilizam da profissão para induzir o corpo discente contra a ordem moral e bons costumes da “família tradicional”. Para essa empreitada de fiscalização é necessário mesmo um exército. Como ensina Tzu (2015), não há muita dificuldade em dirigir muitas pessoas, basta apenas organização:

Para se dirigir um exército primeiro confiam-se responsabilidades aos generais e seus auxiliares, distribuem – se os soldados. Um homem é um elemento; dois, um par; três, um trio. Um par e um trio constituem uma quina; duas quinas formam uma seção; cinco seções, um pelotão; dois pelotões, uma companhia; duas companhias, um batalhão; dois batalhões, um regimento; dois regimentos, um grupo; dois grupos, uma brigada; duas brigadas, um exército. Cada um se subordina ao seu superior e controla o seu inferior. Dessa maneira, apenas um pode dirigir um exército de um milhão exatamente como se bem poucos se tratasse (TZU, 2015, p. 24).

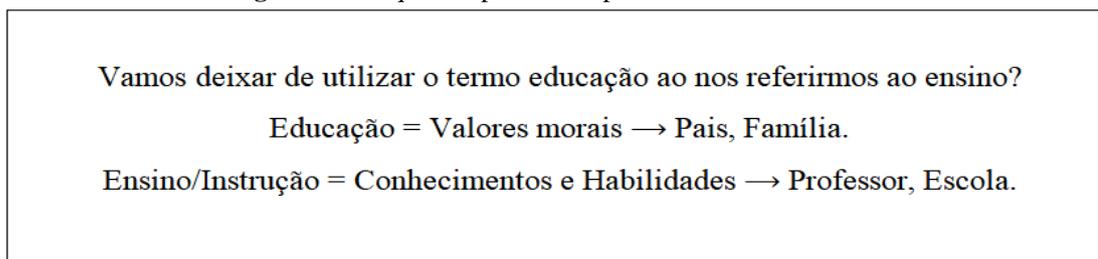
O MESP conquistou muitas soldadas quando começou a combater o que ficou conhecido como “ideologia de gênero”, principalmente após a proposta de Lei nº 2.974/2014 denominada de Escola Sem Partido (ESP) (Betty ESPINOSA; Felipe QUEIROZ, 2017) o qual propõe que: “a educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual’”.

A expressão pejorativa “ideologia de gênero” vem ganhando força nacional e internacionalmente para identificar pesquisas, práticas e debates que problematizam a heteronormatividade e as normatizações de gênero (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017). Em 2014 por causa de grande pressão exercida pelo exército o Plano Nacional de Educação excluiu todas as metas de combate à discriminação de gênero o que demonstra o impacto dessas *imagensnarrativas* no cenário político.

Macedo (2017a) defende que a proposta do ESP influenciou o texto da Base Nacional Comum Curricular, pois, este documento que elenca objetivos de ensino e aprendizagem a nível nacional, reforça a ideia de que o objetivo da escola é o ensino; experiências que podem ser “unificadas”, normatizadas; previsibilidade da prática docente, dentre outros ideais.

Disputando *saberesfazeres* curriculares, na proposta do ESP há uma concepção do conhecimento em árvore, hierarquizado e segmentado. Nessa proposta alguns conhecimentos são de responsabilidade da família, “responsáveis pela educação religiosa e moral dos seus filhos”, e a “*transmissão de conteúdo*”, usando o termo da educadora Olga, responsabilidade da escola.

Figura 20 - Esquema apresentado pelo Escola Sem Partido³⁶



Fonte: MACEDO (2017a).

O ESP também expressa a *imagemnarrativa* de que a criação curricular é um processo formal, uma prescrição que deve ser implementado na escola, onde, caberia às professoras somente seguir o *script*. O ESP, ao pensar o currículo como processo formal a ser implantado, interpreta a escola como um “lugar próprio”, como se referiu Certeau (1998) aos espaços que não são transitados, e, por isso, relegados à linearidade e controle.

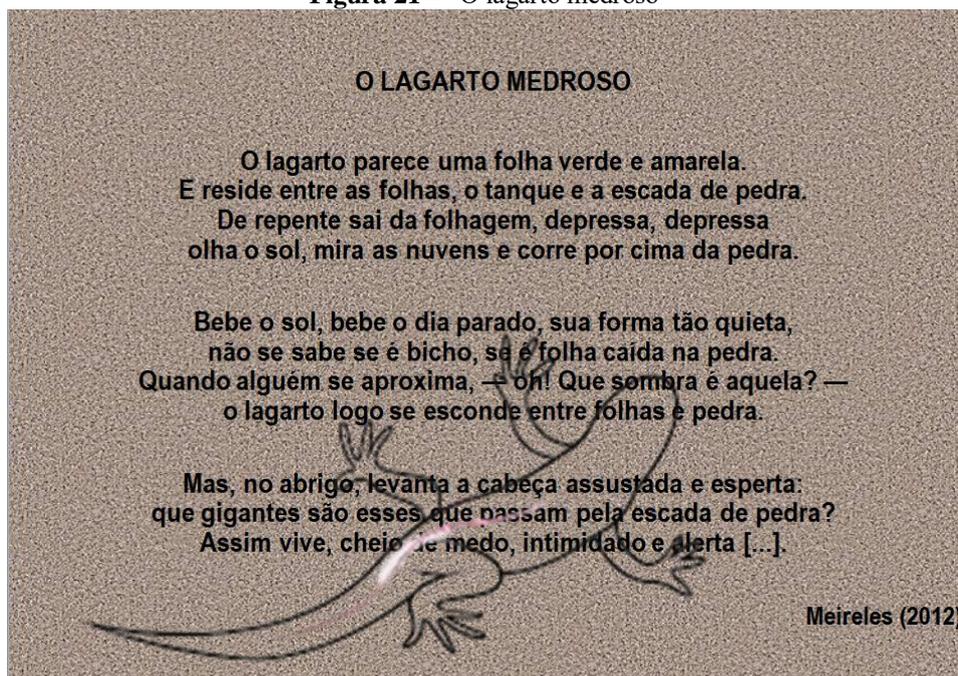
A escola não é um local específico para *ensinaraprender*, pois, em todos os espaços sociais isso acontece, assim como não há uma dissociabilidade entre as múltiplas dimensões “fazer/sentir/pensar” (MACEDO, 2017b). Então, como pensar o currículo como sinônimo de conteúdos programáticos, silenciando as memórias, experiências, subjetividades, singularidades, assuntos e comportamentos considerados inapropriados ao ambiente escolar como arquiteta o ESP? Seria possível “fechar o portão da escola” até que as alunas retornem para suas famílias onde, só assim, seriam educadas quanto às questões de gênero?

Penso com as *imagensnarrativas* já compartilhadas nesse texto que se gênero fosse um assunto restrito à esfera familiar as colaboradoras não teriam essas experiências no cotidiano da IMEI a qual, às vezes, as deslocam para outro *saberfazer* e essa questão não provocaria inquietações e sentimentos de impotência como expressaram nos Ateliês de Pesquisa.

Acredito que “a questão é de menos ‘trazer a realidade para dentro da escola’ e mais de considerar, não como desvio ou problema, a presença permanente e cotidiana destes saberes nas salas de aula” (ALVES et al. 2002, p. 70). Afinal, diferente do que opera o ESP, a docência não pertence a uma racionalidade técnica nem a organização escolar é hierarquizada, apesar da existência de várias estratégias homogeneizadoras para que isso ocorra.

³⁶ Página “Professor não é educador”, direcionada a partir da página do movimento. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Professornaoeducador>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

Figura 21 – “O lagarto medroso”



Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir do poema de Meireles (2012).

Seguindo a pretensão do ESP, cuja intenção é o de criar uma rede de vigilância (CERTEAU, 1998) para amedrontar e criminalizar professoras, a atual ministra da pasta “Mulher, Família e Direitos Humanos”, Damares Alves, anunciou em dezembro de 2019 a criação de um canal de denúncia de professoras que “atentem contra a família”, ou seja, professoras que discutem gênero e sexualidade na sala de aula³⁷. Tecer práticas pedagógicas em perspectiva de gênero não é fácil, em especial por essa perseguição legitimada às professoras. Educadoras correm risco à liberdade de ensinar, transitar nos *espaçostempos* e de fabricar práticas pedagógicas que cooperam no enfrentamento das discriminações de gênero.

Não penso que as *imagensnarrativas* compartilhadas neste texto são “causa-efeito” do ESP, mas acredito que essas operações homogeneizadoras, que adentram o miudinho dos cotidianos, cooperam nessas produções que desvelam consumo e astúcias (CERTEAU, 1998) das praticantes da escola.

‘A gente sofre uma pressão...’

Ana: A gente sofre uma pressão... Hoje uma professora contou que foi ameaçada por um pai: — *cuidado, não ensine meu filho a ser viado!* Uma fala bem direta! Como se a escola ensinasse isso. Nessa fase! Para você ver como isso... Até um tempo atrás imaginaria um pai de um bebê dizer isso a vocês? Então! É um assunto que está vindo muito!

³⁷Fonte: [https://veja.abril.com.br/educacao/damares-anuncia-canal-para-denunciar-professores-por-atos- contra-a-familia/](https://veja.abril.com.br/educacao/damares-anuncia-canal-para-denunciar-professores-por-atos-contr-a-familia/) Acesso em 13 de maio de 2020.

Lara: É até um tema bem, bem polêmico quando fala da ideologia de gênero, né! (PRIMEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

‘Depende do foco maior...’

Júlia: A sala de aula é um laboratório de experiência fantástico, fantástico! Aí nesse laboratório a gente tem que conhecer a história da criança e de que família vem. Ficamos à mercê, porque aqui é uma comunidade que tem que tomar muito cuidado... Muitas vezes a gente tem que ter uma atitude, às vezes a gente age com naturalidade, mas depende do foco maior.

Mara: É verdade!

Júlia: Outro dia Carla disse assim: — *Pró, a senhora não está vendo? O menino pegou na xereca de Mel.* Digamos que eu ache natural pegar, mas a mãe tá exigindo de mim uma atitude porque senão o pai vem aqui. Por isso digo que a gente acerta muito, mas erra porque tem que pensar de onde vem.

Olga: É isso que falei. O nosso papel não é educar os valores e, sim, adaptar!

Júlia: Não se deve considerar só o que a ciência, o que a pedagogia... Não! Porque infelizmente a gente fica à mercê.

Graciele: Em alguns momentos você não queria usar aquela borracha...

Júlia: Isso, não queria usar! Às vezes uso a borracha para salvar minha pele e de minha filha. Já usei muitas vezes! Já aconteceram problemas terríveis aqui né, Olga? Onde tivemos que tomar atitude que a pedagogia que nos orientou, disse que não era pra ser, mas a gente assumiu o risco porque estamos em uma comunidade em que os pais às vezes chegam à escola armados — *E aí pró, como é que tá meu filho?* — *Ótimo!*

Mara: “— *Tá ótimo!!!*”

Júlia: Entendeu? Então filha, às vezes... (*interrompida*)

Olga: Júlia, muitas vezes a gente tá dando aula e vê duas crianças fazendo algo que para mim não é normal... Aí vou agir naturalmente, deixar fazer e continuar a aula? Alguma atitude a gente toma!!!

Júlia: Por isso que digo, dependendo do histórico familiar. Se disser: — *Ó, é filho de fulano de tal, — Ó, são filhos da Josefa...*

Mara: Hoje é “menino de ouro”.

Júlia: “Menino de ouro”, mas ela dizia: — *Quem coisar meu filho eu venho aqui!* (*Comentários sobre a mulher citada*).

Júlia: Por isso que a sala de aula é um laboratório de experiência (SEGUNDO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

As práticas pedagógicas da Júlia “*dependem do foco maior*”. Confesso que é delicado tecer algum tipo de consideração sobre essas *imagensnarrativas* tão complexas... Leitora, talvez você esteja pensando que ela poderia insistir em práticas pedagógicas que burlem essas estratégias hegemônicas e/ou que suas práticas pedagógicas deveriam ser guiadas a partir do que ela defende como professora, independente do que as famílias das suas alunas venham a dizer.

Penso que as *imagensnarrativas* produzidas desvelam que não existe liberdade absoluta e irrestrita nas ações que produzimos (ALVES et al, 2002), especificamente, nas práticas pedagógicas referentes às questões de gênero, então, como nos convida Alves et al. (2002, p. 90), podemos também pensar as práticas pedagógicas como “processos compartilhados nos quais emergem sentidos e conflitos que nos fazem, também e talvez principalmente por este processo, responsáveis pela tessitura do mundo”.

Figura 22 – “Como tá meu filho?”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2020).

Jogando com o jogo do outro (CERTEAU, 1998) para não confrontar *saberes-fazeres* de mães e pais da IMEI, penso que a Júlia pratica o dispositivo da conveniência: “ao invés de passivo e manipulado pelas autoridades culturais, o praticante da cultura age, joga o jogo da conveniência a benefício próprio, conserva-se atrás de uma máscara para sair-se bem em seu papel social e altera com seus movimentos as regras do jogo” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018, p. 83).

Considero essa *camuflagem*, expressa no poema “O lagarto medroso” de Meireles (2012), não como uma simples expressão do medo, mas uma astúcia das que são consideradas pelos *gigantes* como fracas. Passar despercebida às vezes é importante para ganhar o jogo: as praticantes parecem estar sob controle, mas mesmo estando assustadas e escondidas no abrigo, estão espertas (MEIRELES, 2012) aguardando brechas para subverter as ordens impostas.

Diante das imprevisibilidades as “maneiras de fazer”, criatividade das “pessoas comuns” que habitam esses *espaçostempos* e não se curvam passivamente às medidas autoritárias, o movimento de práticas pedagógicas alternativas ao que é estabelecido é constante. As práticas pedagógicas bem-sucedidas são agregadas ao repertório de

possibilidades, fios que participam da formação de outras/novas redes, assim como outras são abandonadas dando lugar a outras tantas tessituras (ALVES et al., 2002).

Penso que as praticantes dos *espaçostempos* jogam com as armas disponíveis... Inventam outros instrumentos para o jogo, mas jogam. Burlam outras regras, fissuram em outros campos, mas também recuam, estrategicamente, quando percebem que as coisas estão difíceis, afinal, “aquele cuja força é insuficiente defende-se; ataca quando a sua força é abundante” (TZU, 2015, p. 21). Jogam, parafraseando a educadora Júlia, desafiando o que a formação acadêmica orientou para poder pensar no “foco maior”. De acordo com Alves e Garcia (2000, p. 11):

Na sala de aula a teoria se atualiza, algumas vezes sendo confirmada, outras vezes não dando conta do que acontece, provocando a busca e criação de novas explicações teóricas e de novas soluções para o que acontece entre os sujeitos empenhados em ensinar e aprender. Não há teoria que possa dar conta da totalidade deste processo, por sua complexidade. Explica alguma coisa, mas não explica outras, exatamente pelo que afirmamos a cima – cada um é um, único, diferente de todos os demais, cada situação é uma, inédita, diferente de qualquer outra situação já vivida, teorizada, explicada.

Penso que o movimento da Júlia foi o de considerar outros conhecimentos como tão quanto importantes no exercício da profissão. Como discute Morin (2005, p. 177), “a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões”. Essa ênfase ao “foco maior” é uma *táticaestratégia* de praticante que pressupõe conhecer o terreno: as “distâncias, se o espaço pode ser fácil ou dificilmente vencido, se é aberto ou estreito, quais as suas hipóteses de vida ou de morte” (TZU, 2015, p. 5). Conhecer o terreno é um dos fatores fundamentais na arte de guerrear.

Leitora, a *imagemnarrativa* ‘*Depende do foco maior...*’ me fez pensar que a Olga joga com outras regras. Outrora defendeu que alguns assuntos são da ordem da família e outros, da escola. Já na *imagemnarrativa* citada parece concordar com a Júlia, no sentido que as professoras devem “*adaptar*” suas práticas pedagógicas de acordo com os “valores” da família de cada criança, reafirmando a sua *imagemnarrativa* de que acredita não ser “função da professora ensinar essas questões”, assim como idealiza o ESP. Quando a professora Júlia transparece que esse “jogar com o jogo do outro” é independente do jogo, ela confessa que “*alguma atitude a gente toma!*”. É isso, Olga... A criação cotidiana nos sinaliza que não há como se produzir conhecimento despidendo a educadora da sua subjetividade, suas relações, crenças e conhecimentos. A produção cotidiana nos mostra a impossibilidade de um currículo neutro (LOPES; MACEDO, 2011; MACEDO, 2017b).

As praticantes da escola tecem coletivamente alternativas com os fios que o *dentrofora* da escola lhe provém. “Maneiras de fazer” das produtoras desconhecidas (CERTEAU, 1998) que provocam rupturas nas tentativas de universalização e que fissuram as *imagensnarrativas* do ESP. Como reflete Certeau (1998, p. 93), as praticantes desses *espaçostempos* criam “para si um espaço de jogo para maneiras de utilizar a ordem imposta do lugar. Sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, ele aí instaura pluralidade e criatividade”. Fabricam micropráticas que transbordam (re) invenção.

4.3 APRENDER A OLHAR E AS (RE) INVENÇÕES COTIDIANAS

Rememorando ficcionalmente as cenas, *imagensnarrativas* e afetações produzidas nos encontros dos Ateliês de Pesquisa, teci outros sentidos à crônica “A arte de ser feliz” de Meireles (s/d). O que está diante da minha janela, ou melhor, o que consigo enxergar? Mesmo com o sentido “visão” desenvolvido o que enxergamos está imbricado com nossas experiências de vida.

Algumas experiências nos deslocam e, por isso, nos possibilitam a olhar o que é “rotineiro” desvelando coisas que sempre existiram, mas que não enxergávamos. Outras vezes, conseguimos acompanhar os processos das paisagens..., notando mudanças que emergem diariamente. Penso que Meireles (s/d) também aprendeu a enxergar a cidade que parecia ser feita de giz, o jardim quase seco... Penso que outros detalhes passaram despercebidos pelos seus sentidos, mas foram notados e/ou inventados por outro olhar, afinal, a observação é seletiva (JAGGAR, 1988).

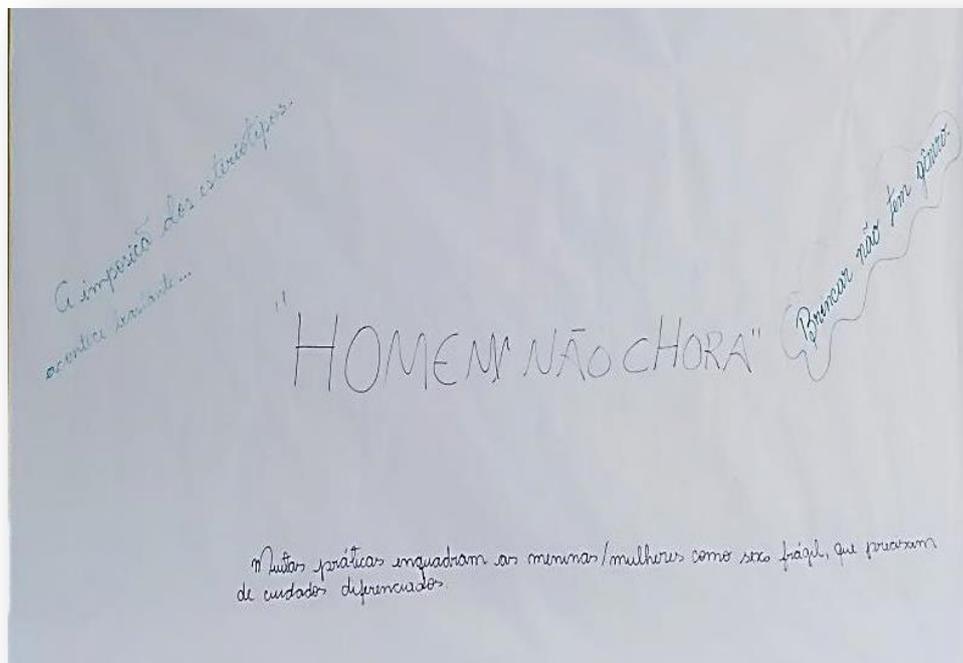
Aprender a olhar não é um processo estático. Recordo-me de cada descoberta sobre os estudos de gênero, das muitas leituras que faziam sentido e que hoje não tem mais espaço na forma como enxergo o que acontece da minha janela; das leituras primárias e de outras mais refinadas que foram sendo produzidas e exercitadas nos *espaçostempos* que transito. Essas desconstruções, às vezes não tão perceptíveis, estavam ali, em um movimento rizomático, acontecendo. Um processo complexo que coopera na tessitura de outros *saberesfazeres*, outras formas de *olharsentir*, afinal, diante das experiências cotidianas “*nada do que foi será do jeito que já foi um dia...*”.

A canção “Como uma onda” (SANTOS, 1983) produziu cor, som, afeto à instalação “Práticas pedagógicas referentes às questões de gênero: por uma prática fora da caixa”, produzida no terceiro Ateliê de Pesquisa em outubro de 2019. A letra dessa canção evoca em mim a reflexão dos processos que nos territorializa, desterritorializa e reterritorializa

(DELEUZE; GUATTARI, 1995), movimentos fecundos que possibilitam outras formas de olhar e a emergência de outras práticas pedagógicas.

No terceiro Ateliê de Pesquisa (2019), produzido em outubro de 2019, aguardei as educadoras na entrada da sala na expectativa de outras ondas. Ao me cumprimentarem com um abraço, entreguei-lhes um bombom que acompanhava um bilhete: “*Pensando ‘dentro da caixa ou fora dela’, como estão suas práticas pedagógicas referentes às questões de gênero?’*”.

Figura 23 - Reflexões sobre a instalação artística.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Algumas educadoras percorreram com o olhar a instalação e se embalaram ao som da música cantando-a, outras conversavam sobre a comemoração do dia das crianças, provavelmente a pauta da reunião que aconteceu antes do encontro. O teor da conversa logo se modificou. Ao refletirem sobre os relatos chamavam a colega ao lado para comentar as impressões sobre o que estavam lendo. Foi frequente a conversação sobre o que estavam observando da instalação, assim como algumas educadoras me convidaram para participar desses compartilhamentos.

Em um desses momentos, por exemplo, a educadora Taís e a Júlia refletiram sobre a prática pedagógica narrada no relato “Não gosto de homem”³⁸: ‘*a professora não está identificado o sexo, mas a pessoa*’. Ao ler o relato, a educadora Júlia buscou o Diário de Campo para compartilhar com as colegas uma situação que ocorreu naquela semana: “*Rafael disse: brinco mais com os homens, não sei por quê. Mas eles são bonitos. Marcos respondeu o Rafael: homem não acha homem bonito, não! Os homens são muito feios, só as mulheres são bonitas e tem um cabelão*”. Com um riso coletivo, as educadoras que outrora pararam as leituras para ouvir o relato da educadora Júlia, retornaram para as observações da instalação.

Após um período de interação com a instalação, organizamos a sala para uma roda de conversa. No movimento de organização, voltaram a falar sobre a comemoração do dia das crianças. A educadora Alice me perguntou: — *aceita ser madrinha de uma das crianças?* — *É menino ou menina? Tem que saber para ela escolher o brinquedo*, se preocupou a Luiza.

‘Mas assim, por que pensei que estava separado?’

Júlia: Na caixa eu não gostei porque você separou.

Mara: Estava nítido, bem chamativo: de menino e de menina.

Júlia: De acordo com minha cultura, pelo que aprendi, estava separado. De imediato quando olhei, pensei: ‘*ela separou de menino e menina? Azul e rosa? Ouxent!*’ Mas assim, por que pensei que estava separado? Só porque era azul... Entendeu?! Isso para desconstruir fica difícil!

Mara: Ontem mesmo peguei alguns convites do projeto e tinha um convite de menina com a embalagem azul. De início... Não queria não, ‘*tá feio!*’ (risos). Aí depois estranhei meu pensamento ‘*ouxe, e porque não deixar?*’.

Graciele: E se tirássemos essas cores? (*retiramos o tecido das caixas*).

Júlia: Está a mesma coisa. Dando a entender que o menino tem que pegar nessa caixa?! Para quê brinquedo separado se brinquedo é brinquedo?

Graciele: Brinquedo é só brinquedo?

Mara: Não, tem funcionalidade. A das meninas é sempre voltado para **doméstica**, né? [ênfase na entonação da palavra] cuidar, servir, ser mãe. Dos meninos, desbravar, dirigir, super-herói. Aí eles pensam que são livres, independentes, superiores. Cadê um brinquedo ali que se refira a uma profissão fora do lar? O homem geralmente ele tem uma profissão... Uma expansão... Para a mulher é para ficar ali, naquele ambiente reduzido.

Júlia: Não separo porque meus alunos estão me ensinando... As crianças dão na nossa cara!!! (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

São discretos mecanismos que atuam na escolarização dos corpos. Para perceber como a escola concebe e é concebida por ritos de generificação se torna necessário exercitar um olhar minucioso em todos os espaços da escola, até locais e utensílios considerados insignificantes. Na busca por essas marcas devemos desconfiar do que é considerado “natural” (LOURO, 1997). Penso que “*desconstruir é difícil*”, como pontua a Júlia, porque

³⁸Nesse relato consta uma cena observada na IMEI: aluno afirmou que menino não gosta de homem. A professora, visando romper a generalização e mostrar que o gostar independe do sexo, questionou o aluno se ele não gostava do pai, avô, tio, amiguinhos etc. (AGUIAR, 2016).

envolve um processo de “desconfiar”, confrontar *saberes/fazeres* que pareciam inabaláveis e colocar em reflexão as muitas experiências que ajudaram a formar essa visão naturalística do que é, na verdade, construído culturalmente em movimentos tecidos nos cotidianos.

Para Alves (2003b, p. 66), concomitantemente à reprodução dos saberes hegemônicos, vamos inventando novas formas que “vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações”. Leitora, penso que estamos sempre em movimentos de (des) construção, como reflete a Elza na *imagemnarrativa* “O que são práticas pedagógicas?”³⁹. As reflexões da Elza e os sentidos produzidos nos/com o coletivo me recordam do trecho de um poema escrito por Meireles (1974), referenciado pela professora Ana Lúcia no parecer do texto de qualificação: “Hoje desaprendo o que tinha aprendido ontem. E que amanhã recomencerei a aprender. [...] Minha verdade, sem troca, sem equivalência nem desengano permanece constante, obrigatória, livre: enquanto aprendo, desaprendo e torno a reaprender”.

Para Alves e colaboradoras (2002), quando as alternativas cotidianas vão sendo percebidas no *espaçotempo* escolar as relações entre docentes e discentes passam por modificações. As crianças têm mais autonomia para ensinar e aprender e as educadoras são mais acessíveis a aprender para ensinar, ou seja, “essas relações exemplificam menos o professor instruído que informa os alunos não-instruídos, e mais um grupo de indivíduos interagindo na exploração de questões relevantes” (ALVES et al., 2002, p. 88). Penso com essas autoras que os nossos cotidianos são constituídos de movimentos de *aprendizagemensino*, aliás, quem anseia ensinar não deve se fechar às experiências que movem a outros saberes.

Ensinaraprender com as alunas evidencia a percepção da criança como produtora da cultura, não como um ser incompleto e/ou em miniatura que está em desenvolvimento para se tornar uma pessoa adulta. Leitora, ao permitirmos pensar “com” as crianças e não “sobre” o ponto de vista das crianças, descobrimos, aprendemos, inventamos outras realidades que não poderiam ser desveladas no âmbito “adultocêntrico”. Essa “troca de ótica” (FINCO, 2013) permite perceber que as crianças “*dão na nossa cara!*”, como refletiu a Júlia. De “transgressores”, os comportamentos das crianças passam a serem interpretados como “potentes ensinamentos” sobre e como são (re) produzidas e burladas as discriminações de gênero.

³⁹ *Imagemnarrativa* localizada na p. 26.

A Júlia, por exemplo, compartilhou que em uma atividade construída com as crianças ela observou que as meninas “*dizem menos que jogam com bola e que os meninos que brincam de comidinha dizem mais: ‘— gosto de brincar de comidinha’, ‘panelinha’, ‘boneca’.* Uma ou outra menina disse ‘— gosto de brincar com bola’. *Aí as meninas vão para as bonecas, panelinhas...’.*”

Ao mostrar as artes de Ivan Cruz para as crianças escolherem uma imagem a Júlia percebeu que o Breno foi o único que se negou a escolher brincadeiras que correspondem socialmente ao sexo feminino: “— Não tem a gude nem a bola, só deixou brinquedo de menina para mim, então, não quero! Só gosto dos brinquedos dos homens! — não é nada, *respondeu o Dudu.* — Ouxe meu fio, todo mundo brinca junto! *disse a Carla*” (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019). Com essa experiência a Júlia compartilhou que as crianças a fez refletir que “brinquedo não tem gênero”, ou seja, que não é “natural” as crianças se dirigirem para “essa ou aquela” brincadeira e que são as pessoas adultas que conduzem as crianças a corresponder às padronizações de gênero.

Na prática do brincar as crianças apreendem as práticas sociais gendradas, mas também as (re) criam, experimentam cenas e comportamentos para além das convenções sociais de gênero. As crianças “quando reivindicam espaços, tempo e objetos para brincar seja através da oralidade, do choro, da expressão de tristeza, eles e elas estão evidenciando seu potencial transformador, transgressor, comportamentos às vezes adormecido em nós adultos” (Déborah SAYÃO 2003, p. 83 - 84).

Talvez seja por isso que uma das estratégias mais acionadas nos cotidianos da educação infantil para normatização dos corpos em torno das padronizações de gênero consiste no controle das brincadeiras e brinquedos (FELIPE; BELLO, 2009). Os brinquedos e brincadeiras, portanto, são carregados de símbolos e intenções (FINCO, 2013), com desvelou a Mara na *imagemnarrativa* “*‘Mas assim, por que pensei que estava separado?’*”.

‘Por que eles se dividiram desse jeito?!’

Júlia: Ontem mostrei a uma das meninas [atendente de classe] da sala: “*veja o que eles estão fazendo, eles se dividiram!*” Mesmo brincando de tudo, de boneca, carrinho, eles se dividiram: o grupo dos meninos e o das meninas. Eu disse: ‘*vamos trocar agora*’. Aí um deles respondeu: ‘*não tia, tá tão legal assim*’. A menina [atendente de classe]: ‘*Não, deixe. Deixa ver*’. Quando terminou a atividade: ‘*por que vocês dividiram desse jeito? tava legal*’.

Alice: Era porque tava legal a brincadeira. Acho que eles não pensam nisso de que é porque é menina tem que tá com menina e menino com menino.

Júlia: Mas é uma coincidência muito grande! Em uma turma de 20, por exemplo, 10 meninos de um lado e 10 meninas do outro lado. Por que eles se dividiram desse jeito?!

Mara: Nessa idade, 3, 4, 5, 6... Eles estão condicionados a isso, né. Agora os pequeninhos não estão. De forma voluntária ou involuntária nós fazemos isso e a família faz também.

Júlia: Não faço isso na sala porque estou aprendendo muito com eles.

Mara: Você está refletindo sua prática, né?

Júlia: É, é. Achei interessante que eles fizeram isso Mara, sem a gente dizer nada! Eles pegaram os brinquedos e foram se separando ‘*venha fulano, venha beltrano*’. Genteee, que parassé é esse?!

Crianças reproduzem binarismos?

Elza: Vocês falando sobre isso... Quando trabalhava em outra escola tinha uma turminha que tinha só um menino. O pai queria tirar da sala porque estava com medo do filho ficar “feminino”. A preocupação dele era essa, a criança brincar só com as meninas.

Júlia: Fui observando e anotando que na minha sala os meninos que têm irmãs são mais livres para brincar com meninas. Eles brincam normalmente.

Mara: Né possível que dentro de casa o pai proíba, né?

Graciele: Se essas brincadeiras acontecem... Será que são nesses binarismos também?

Júlia: Fazem! Eles são sempre os papais, elas sempre as mães. Ele é o papai, tira o neném da barriga [riso coletivo]. Que legal!!! Foi bom você colocar isso. Eles brincam juntos, mas estabelecem esses papéis. Isso acontece muito! Muito! Tirei a cozinha na minha sala porque tinha muita coisa. Aí um menino disse: ‘*tia, porque tirou?*’ ‘*tava muito cheio de coisa*’, respondi. ‘*Ah, agora Mirela não vai cozinhar mais para gente*’. Aí eu disse: ‘*e só cozinha Mirela?*’ ‘*porque ela sabe*’. Porque “a menina cozinha e o papai trabalha” Annnh. Nunca tinha observado isso, Mara!!!

Mara: Gostava tanto de brincar com os meus primos..., mas...

Júlia: Mas você tinha o bebê, né? Eles eram os médicos?

Mara: Era. (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

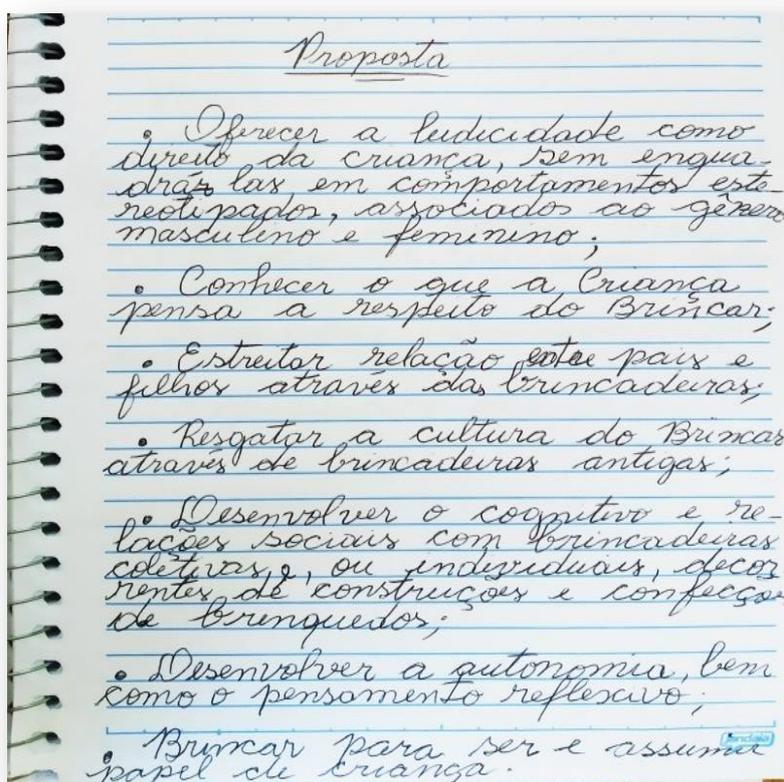
Acredito que a abertura ao movimento de *aprendizagemensino* e ao exercício de “troca de ótica” com as crianças (FINCO, 2013), permitiu a Júlia a aprender a olhar com desconfiança as fabricações em seus cotidianos. Refletir sobre essas operações cotidianas podem nos permitir concluir, leitora, que não há nada de espontâneo as crianças se agruparem de formas distintas e que nossas práticas influenciam nas “escolhas” e relações que se estabelecem entre as crianças no cotidiano da IMEI.

Penso com a *imagemnarrativa* da Mara sobre “as crianças que são condicionadas”, que essa “espontaneidade” é um reflexo das práticas pedagógicas da família, professoras e de outras praticantes da escola somadas a outras operações presentes nos *espaçostempos* vividos pelas crianças fazendo com que, mesmo sem uma ordem explícita da professora, as crianças reproduzam esse e outros comportamentos gendrados. Mesmo assim, é principalmente nessa faixa etária que as crianças insistem em burlar essas regulações. Essa transgressão é uma “manifestação típica de um momento da vida e logo será abrandada em face das convenções sociais pautadas [...] por determinações sociais que normatiza lugares, comportamentos e formas de ser específicas para meninos e meninas” (SAYÃO, 2003, p. 80).

Escutar as *imagensnarrativas* das educadoras sobre como as crianças brincam com todos os brinquedos e brincadeiras, despertou curiosidade se nesses momentos as crianças reproduziam a cultura sexista. Parece que o questionamento tecido no fragmento ‘*Crianças reproduzem binarismos?*’ contribuiu para Júlia perceber que na brincadeira pode haver status e hierarquias simulados. Como reflete Sayão (2003), as crianças oferecem as cenas, cabendo a nós, educadoras, problematizá-las.

Na cultura infantil perpassada por processos de gendramento é importante ensinar as crianças que brinquedos e brincadeiras podem ser usados por todas, assim como entender os simbolismos envolvidos nas “escolhas” do “isto e do aquilo”. Afinal, as crianças estão o tempo todo desenvolvendo aprendizados, discriminando estímulos, optando. Nesses processos estão aprendendo a olhar a paisagem, o que lhes acontece. Por isso, leitora, penso que como educadoras devemos estar atentas às “escolhas” e ao uso que as crianças fazem desses artefatos culturais.

Figura 24 - Plano pedagógico da educadora Júlia.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

Durante o terceiro Ateliê de Pesquisa a Júlia se citou com frequência às intervenções realizadas em sala de aula referente às brincadeiras antigas. Solicitei a Júlia para compartilhar sobre esse movimento.

‘E não é que vai dar certo?’

Júlia: Em outubro sempre busco um tema para o mês da criança. Aí pensei em brincadeiras antigas e comecei a pesquisar Ivan Cruz, mas aí você vem terça-feira e faz essa proposta⁴⁰. Eu pensei: *‘vai me atrapalhar toda!’* [risos do coletivo]. Porque tive que desconstruir o meu plano [Figura 24] para ver se unia as brincadeiras antigas com o gênero. *‘E não é que vai dar certo? Tudo que eles forem fazendo vou observando e questionando’*, pensei.

Mara: Quando você mostrou as imagens teve algum comentário: “essa é de menina, esse é de menino?”.

Júlia: Só Breno. Deixei por último. Tirei as brincadeiras que pudesse considerar de homem.

Elza: Foi proposital, foi?

Júlia: Deixei proposital, porque sei o que ele passa em casa. Ele é muito dócil... Ele mandava vídeo e áudio para mim: *‘sabia que te amo muito e você mora em meu coração?’* O pai proibiu de falar comigo porque não pode, até a vizinha dele não pode. O pai diz direto para o filho: *‘fale direito que você é homem’*. Até o falar da criança!

Taís: O pai é machista, muito machista.

Figura 25 - Brincadeiras antigas de Ivan Cruz.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2019).

⁴⁰No Segundo Ateliê de Pesquisa as colaboradoras foram incentivadas a observar o cotidiano da IMEI com a perspectiva da “desconfiança” e anotar as impressões no Diário de Campo.

‘Meninas de um lado, meninos do outro’

Estávamos todas em círculo, envolvidas na compreensão das imagens narrativas [Figura 25] que haviam sido posicionadas no chão da sala.

Taís: Júlia, olha como está essa imagem!

Júlia: Meninas de um lado, meninos do outro. Eles nem observaram isso, e nem eu observei.

Elza: Olha! Na pipa só tem meninos!

Júlia: Aqui eles estão juntos, brincando de bolinha de sabão. E o de roda? Estão juntos? [*perguntou para as colegas*] Olha ali: de pular, de bambolê só tem meninas! Como a proposta na próxima semana é a gente utilizar algumas brincadeiras, vou deixar eles se dividirem em equipe para brincar. Mostrarei as brincadeiras e vou observar se eles se dividirão assim. Aí conto a vocês o que aconteceu.

Graciele: Que legal! E como foi para você com essa outra perspectiva?

Júlia: A princípio não queria muito desconstruir o que já estava pronto, tudo certinho. Mas depois que você falou, pensei: *‘gente, é mesmo. Nunca observei direito como são, o que eles pensam’*. Sempre soube que era gênero masculino e feminino. Nunca percebi que eu era preconceituosa, que carregava essa coisa que menina brinca com aquilo... Aí quando fui fazendo os planos tudo que fazia eu dizia *‘gente, eu tenho que pensar isso, não posso colocar assim...’* mas essa desconstrução da cultura é um trabalho. Para as crianças que estão chegando tudo é mais fácil... Olha o futebol como está! Só meninos. Na próxima aula vou cortar aqui e colocar uma imagem... Fazer uma adaptação e vou deixar lá, para ver se eles...

Mara: Não. Tenho outra opinião. Que tal você desmontar as imagens, tirar os personagens e fazer com que eles remontem?

Júlia: Ah! Entendi. Para fazer as releituras...

Mara: Isso! (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

No quarto Ateliê de Pesquisa, produzido em novembro de 2019, a Júlia compartilhou a intervenção que foi pensada de forma preliminar nesse diálogo coletivo. Ao solicitar que as crianças vestissem as bonecas e bonecos com as peças de roupas que estavam espalhadas pelo chão (saia, vestido, calça, blusa, bermuda), a Júlia percebeu que as crianças não estabelecem estereótipos de masculinidade/feminilidade nas vestimentas. Durante a intervenção a Júlia lançou algumas perguntas, segundo a mesma, as crianças não desvendaram outras normatizações de gênero ao responder a esses questionamentos. Somente o Breno que confessou não poder montar como gostaria por causa do pai. A partir dessa atividade a Júlia reafirmou que as crianças não são preconceituosas e que somos nós, adultas, que cooperamos na construção dessas normatizações de gênero.

A educadora Júlia problematizou as *imagens narrativas* das colegas e as suas próprias falas com as observações anotadas em seu Diário de Campo. Ela usou o dispositivo para registrar cenas e para pesquisar com as crianças sobre essas questões. Foi a partir do olhar nos/com os cotidianos da educação infantil, que a Júlia levantou os pontos 1) as normatizações de gênero não são “inatas” 2) para as crianças os brinquedos não têm gênero; 3) meninos têm mais liberdade, exploram mais as brincadeiras e brinquedos do que as meninas e, 4) os meninos que têm irmãs, são mais livres para brincar com as meninas.

A Júlia fez da sala de aula um campo de experimentação... Ciência! As hipóteses e as argumentações que foram produzidas nas discussões coletivas me fizeram pensar o movimento como exercício da afirmação de Morin (2005, p. 133) de que “a ciência é um processo sério demais para ser deixado só nas mãos dos cientistas”. O movimento construído pelas educadoras revela as “artes que se colocam para além da racionalidade dominante e que jogam com as emoções e as instituições e a imaginação criadora e, sem dúvida, com uma outra racionalidade” (ALVES; GARCIA, 2000, p. 17). Artes que (re) inventam os *espaçotempos* da IMEI, que constroem conhecimentos (auto) formativos. As educadoras ficaram bastante interessadas pelos experimentos que a Júlia realizou na sala de aula, e eu também.

Quando quem faz coletiviza esse fazer, por meio da linguagem do saber-fazer, ensina e aprende com seus pares, questionando o poder instituído. A formação de professor-pesquisador tem a prática como ponto de partida, e a curiosidade das perguntas advém do exercício reflexivo que procura compreender para superar ações espontaneístas e contraditórias. O *espaçotempo* escolar pode não estimular a pergunta curiosa quando o docente já traz a resposta, dura e inflexível, que desestimula a dúvida, mas se o conhecimento, por seus sujeitos, se desenvolve sempre, em rede, a pergunta é colocada e as redes de respostas são tecidas (ALVES et al., 2002, p. 89).

As *imagensnarrativas* produzidas dão pistas que as educadoras estão em movimentos de zigue-zague, aprendendo e exercitando essa dupla visão que confere uma vantagem epistemológica (HAWARAY, 1995). Permito-me pensar que — somados a outras tessituras —, os diálogos produzidos nos encontros afetaram os sentidos sobre as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero, pois, esses movimentos dão “condições para uma criação coletiva e partilhada de sentidos, o que implica não só a possibilidade de colocação das questões que são próprias dos diversos atores envolvidos, mas também a abertura aos efeitos dos encontros que ali se estabelecem” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013, p. 283).

A educadora Mara, por exemplo, compartilhou com entusiasmo a *imagemnarrativa* que está como epígrafe deste texto. Enquanto contava a cena percebi os olhares interessados e vibrações das educadoras sobre o que estava sendo partilhado. Naquele momento, pensei: “*quais redes estão sendo tecidas com as nossas discussões, e, muitas vezes, diálogos sem consenso, “nós” e tramas? O que foi compartilhado pela Mara seria um exemplo de uma nova forma de olhar os acontecimentos cotidianos?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2019). Algo chamou a atenção da Mara sobre o que estava acontecendo com as crianças... E os sentidos produzidos com a cena, parecem ter propiciado uma zona de “inter-esse” (SADE; FERRAZ; ROCHA, 2013).

O que a gente diz fica registrado'**Elza:** A gente só vai aprimorando a nossa prática...**Mara:** Na reflexão diária**Elza:** É.**Júlia:** Na reflexão sobre a prática.**Elza:** É o que eu faço. Tento me policiar ao máximo na sala de aula com os meus. Ao máximo. O que a gente diz fica registrado (TERCEIRO ATELIÊ DE PESQUISA, 2019).

Acompanhar paisagens e os trânsitos de afetos com os sentidos apurados para apreender, enquanto estávamos imersas nas experimentações da Júlia e observações outras que surgiram no momento, o diálogo singelo, mas que parece captar a experiência que estava em curso. Mais do que palavras que complementam o pensamento da outra, penso a *imagemnarrativa* “*o que a gente diz fica registrado*” como um movimento harmonioso de ideias que reafirma a relevância das práticas pedagógicas.

Penso que não somente o movimento de reflexão, mas a abertura a experiência (LARROSA, 2002) possibilita esse “aprimoramento” das práticas pedagógicas. A experiência, como reflete Larrosa (2002), tem a transformação como seu ingrediente principal, pois, quando a experiência “nos passa”, nos forma e transforma, movendo a outras práticas. A sujeita da experiência, portanto, não é passiva de conhecimento e/ou ação.

O saber produzido pela/na experiência difere do científico, do estar informada, do “conhecer”, também se distancia do saber da técnica, do aprimoramento instrumental para o trabalho. Penso com Larrosa (2002) que o saber da experiência, o que move a práticas outras, é produzido na forma como respondemos aos acontecimentos e ao darmos sentido ao que nos acontece. Portanto, a formação docente é fabricado principalmente nos cotidianos da escola, no que emerge. Essa formação não é estática, está sempre acontecendo (ALVES, et. al, 2002), por isso as (re) invenções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero não cessam.

Leitora, esses emaranhados de *imagensnarrativas* produzidas nos encontros dos Ateliês de Pesquisa evidenciam alguns rastros para compreensão das produções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil. Antes de arrematar ficcionalmente alguns desses rastros, convido a ler e a pensar a propositiva de (re) invenção produzida com/no coletivo: “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”, conforme apresento a seguir.

5. ATELIÊ DE LEITURA NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROPOSITIVA DE (RE) INVENÇÃO

5.1 APRESENTAÇÃO

O percurso para compreensão das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero foi um guia importante para germinar a propositiva de (re) invenção “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”. A pretensão é que essa propositiva, que será apresentado à SEDUC de Olindina/BA, se constitua em um espaço transversal (GUATTARI, 1985) para ecoar as múltiplas e heterogêneas vozes do coletivo visando à produção de leituras em perspectiva de gênero e de caminhos que se deslocam para uma educação mais igualitária.

O “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil” não parte de um lugar ideal, de como a escola deveria ser. Também não corresponde à ideia de formação burocratizada, sólida, receptiva como se o cotidiano fosse previsível e/ou domável (ALVES et al., 2002). Tal pensamento expressa a leitura de tecnicidade e de uma lógica da racionalidade técnica e instrumental, o qual nega a processualidade e os atravessamentos do “ser educadora” e do cotidiano como (auto) formativo.

Sem o intuito de “levar propostas de ações e/ou atividades para que sejam executadas nas salas de aula, [a intenção é de] problematizar as *teoriaspráticas* inventadas por esses praticantes durante os próprios movimentos de tessitura de suas redes” (FERRAÇO, 2013, p. 84), pois, a partir dessa problematização coletiva nos/dos/com os cotidianos, que podem ser tecidas experiências alternativas, outras maneiras de fazer. Concordo com Ferração (2007, p. 90) de que a formação:

[...] em meio às redes tecidas estão encharcados de relações que advogam em favor dos princípios de coletividade e solidariedade. Ao contrário da lógica que estimula e valoriza práticas individualistas e de competição, as redes tecidas e compartilhadas pelos sujeitos no cotidiano das escolas [...] apontam para ações coletivas que são realizadas com o fim de se buscar saídas para os problemas enfrentados. Não há imobilismo. Há resistência.

Colaborando com esse pensamento Alves et al. (2002), discutem que a tessitura do conhecimento em rede é frutífera quando acontece em espaços interativos e dialógicos com todas as colegas que praticam a escola. Nessa troca de experiências, afetações e atravessamentos, os *saberesfazeres* são re/des/tecidos em um movimento que é em si, formativo. Por ser um espaço inventivo e solidário que essas autoras acreditam que a institucionalização desses espaços pode contribuir para problematização do “modelo ideal da

prática pedagógica” para a criação de alternativas reais e condizentes com as complexas realidades locais e os desafios inerentes a estas.

Processos formativos, encontros transversais, força que ganha impulso no coletivo, criação de tessituras alternativas, vozes múltiplas e heterogêneas são as pistas para (re) criar práticas pedagógicas em perspectiva de gênero. No processo do “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil” serão observadas/construídas outras pistas, pois, o trajeto não está pronto, é importante “caminhar para fazer o caminho”. Para transitar em busca dessas (re) criações, será preciso a) problematizar construções sociais de gênero e como estas influem no *espaçotempo* escolar; b) refletir *teoriaspráticas* sobre corpo, gênero e sexualidade na perspectiva da diferença; c) produzir sentidos para potencializar *saberesfazeres* em perspectiva de gênero.

Na construção de um esboço da prepositiva de (re) invenção as educadoras concordaram em uma proposta que envolvesse leituras sobre o tema e Diário de Campo como dispositivo (auto) formativo. A Ana sugeriu a elaboração de um livro contendo as memórias das educadoras no processo de *pesquisaintervenção* e as experiências vivenciadas no decorrer dos encontros do “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”, sendo o Diário de Campo um dispositivo para a produção deste memorial. A colaboradora Júlia deu a ideia de uma exposição sobre as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero das educadoras que integrarão o “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil” tendo como público convidado às professoras da educação infantil da rede municipal de educação de Olindina/BA.

As proposições que surgiram evidenciam o engajamento das educadoras quanto à proposta interventiva, assim como revela a abertura ao devir, aos fluxos formativos. Essas proposições foram consideradas na produção preliminar dos encontros e serão amadurecidas pelo/no coletivo no decorrer dos encontros.

Para mobilizar o início do “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”, em março de 2021 será realizada uma reunião com a secretária de educação e supervisão pedagógica da educação infantil para compartilhar a *pesquisaintervenção* e a proposta interventiva.

O segundo movimento será a composição do grupo para isso, será realizado um encontro na IMEI para apresentação/discussão do “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”. A expectativa é que seja formado 02 grupos (média de 15 pessoas cada grupo) integrando professoras (09), diretora (01), coordenadora pedagógica (01), monitoras

(09) e atendentes de classe (09)⁴¹. Caso haja concordância do coletivo a intenção é que os encontros ocorram na IMEI uma vez ao mês, no dia e horário (13h às 16h) destinado às atividades de classe das educadoras dessa instituição.

Quadro 2 - Cronograma do percurso inicial da prepositiva de (re) invenção.

AÇÃO	MAR	ABRI	MAI	JUN	JUL
Reunião com a secretária de educação e supervisão da educação infantil (apresentação da <i>pesquisaintervenção</i> e prepositiva de invenção);	X				
Encontro com a IMEI (apresentação/discussão da propositiva e formação do(s) grupo (s));	X				
Organização do material (cartilha, confecção de cadernos; dentre outros);	X	X			
Encontros iniciais.		X	X	X	X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Como esta propositiva foi escrita anteriormente à pandemia da COVID-19⁴², e, conseqüentemente, antes da suspensão das aulas presenciais de todas as instituições de ensino do país, devo sinalizar que se em março de 2021 as aulas continuarem suspensas a propositiva de (re) invenção será reestruturada junto às educadoras, visando inventar *espaçostempos* virtuais para a produção dos encontros, assim como os momentos pensados para os encontros serão repensados pelo/no coletivo.

Considerando esse cenário de suspensão das aulas, a reunião com a secretária de educação e supervisora de educação infantil será online, e, após esse encontro, as educadoras serão acionadas por e-mail para agendarmos o primeiro contato em modalidade virtual. Caso retornemos as aulas compartilho a seguir o que foi pensado para os encontros da prepositiva de (re) invenção “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”.

5.2 OS ENCONTROS

5.2.1 Formação nos/com os cotidianos

No primeiro encontro proponho iniciar com a leitura da crônica “Arte de ser feliz” (MEIRELES, s/d) e de um trecho⁴³ do livro “Sejamos todos feministas” (ADICHIE, 2015). A

⁴¹ No quarto Ateliê de Pesquisa, produzido em novembro de 2019, as colaboradoras falaram da importância de incluir atendentes de classe e monitoras como “público alvo” do “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”. Segundo informação das colaboradoras, essas profissionais possuem nível superior em pedagogia.

⁴² Para saber sobre a COVID-19, consultar: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>

⁴³ Consultar Anexo A – Trecho do livro “Sejamos todos feministas” (p. 122).

intenção é refletir sobre formação nos/com os cotidianos e a produção de um olhar em perspectiva de gênero.

Após esse movimento de reflexão será entregue para as educadoras o Diário de Campo e uma cartilha com textos (Quadro 3) que serão discutidos no decorrer dos encontros. Discutiremos sobre o que escrever no Diário de Campo considerando a prepositiva desse dispositivo como (auto) formativo e a proposta referente à elaboração de um memorial para composição de um livro. Nesse momento será discutido a viabilidade dessa proposta e os passos para concretizá-la. Para o próximo encontro será solicitada a leitura do texto 01: “A emergência do "gênero"” (LOURO, 1997). Encerraremos com as considerações do coletivo sobre o encontro e escuta sensível da música “Como uma onda” (SANTOS, 1983).

Quadro 3 - Textos da cartilha da prepositiva de (re) invenção.

ENCONTRO / TEMA	TEXTO
2º “Gênero”	Texto 01 - “A emergência do ‘gênero’” (LOURO, 1997).
3º “Docência na educação infantil”	Texto 02 - “A mulher-professora na docência infantil: história, memórias e representações” (ARAGÃO, 2013).
4º “Coeducação na educação infantil”	Texto 03 - “Da realidade da escola mista ao ideal de co-educação” (AUAD, 2004); Texto 04 - “Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero” (FINCO, 2013).
5º “Práticas pedagógicas em perspectiva de gênero”	Texto 05 - “Práticas educativas feministas” (LOURO, 1997).
06º “Brinquedos e brincadeiras em perspectiva de gênero”	Texto 06 - “Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância” (FINCO, 2012).
07º “Sexualidades na educação infantil”	Texto 07 - “Pedagogias da sexualidade” (LOURO, 2000).
08º “Masculinidades/feminilidades”	Texto 08 - “Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil” (FELIPE; BELLO, 2009).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

5.2.2 Gênero

O segundo encontro será iniciado com a leitura do livro: “Faca sem ponta, galinha sem pé” (ROCHA, 1998). Esse livro conta a história da Joana e do Pedro que ao passarem por um arco-íris e serem transformadas em Pêdra e Joano, compreendem que os gostos e comportamentos não têm relação com o órgão genital que possuem. No segundo movimento do encontro discutiremos o texto 01 da cartilha. Esse texto reflete sobre os aspectos culturais do ser “homem” e “mulher”, assim como problematiza o corpo como inscrição da cultura

(LOURO, 1997). O intuito é relacionar esses textos com as percepções da história “Faca sem ponta, galinha sem pé” (ROCHA, 1998), para refletir sobre as construções sociais e normatizações de gênero. Após esse momento faremos o compartilhamento do Diário de Campo.

Para o próximo encontro será solicitada a leitura do texto 02: “A mulher - professora na docência infantil: história, memórias e representações” (ARAGÃO, 2013).

5.2.3 Docência na educação infantil

Iniciaremos o encontro formando duplas para compartilhar sobre as motivações em atuar na educação infantil e como foi trilhado esse percurso. No próximo movimento a dupla apresentará para o coletivo as discussões realizadas. A intenção é imbricar esses relatos com o texto de Aragão (2013) o qual discute as fabricações identitárias de gênero na “escolha” pela docência na educação infantil, e como as representações que interpõem a docência e a maternidade produzem a tríade “mãe-mulher-professora”. Essa tríade reforça a representação do exercício na educação infantil como extensão dos trabalhos domésticos e maternos (ARAGÃO, 2013). Após esse momento faremos o compartilhamento do Diário de Campo.

Para o próximo encontro será solicitada a leitura do texto 03 e 04: “Da realidade da escola mista ao ideal de co-educação”⁴⁴ (AUAD, 2004); “Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero” (FINCO, 2013).

5.2.4 Coeducação no ensino infantil

No primeiro momento do encontro a pretensão é de uma roda de conversa para refletir sobre coeducação no ensino infantil a partir dos textos 03 e 04 que problematizam práticas escolares binárias (AUAD, 2004) e processos de socialização de gênero nos corpos infantis (FINCO, 2013).

No segundo momento as educadoras serão convidadas a fazer um “passeio” no interior da IMEI (salas, pátio, cozinha, banheiros, biblioteca etc.). Nesse percurso serão incentivadas a registrar (fotos, anotações) a organização do espaço, cartazes afixados, objetos de decoração, outros artefatos e cenas que desvelam binarismos e /ou práticas coeducativas em perspectiva de gênero. Após retornarmos para a sala as educadoras formarão dois grupos para a apresentação (no próximo encontro) dos registros realizados. Caso necessitem,

⁴⁴ Esse texto compõe a parte 5. “Conclusões, Descobertas e Questionamentos” da tese “Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação” (AUAD, 2004).

cartolina e papel metro ficarão disponíveis na sala da coordenação e no dia do encontro o aparelho *data show* estará acessível para o uso dos grupos.

Após o compartilhamento do Diário de Campo, será solicitada a leitura do texto 05: “Práticas educativas feministas” (LOURO, 1997) para o próximo encontro.

5.2.5 Práticas pedagógicas em perspectiva de gênero

A proposta é que o encontro seja iniciado com a leitura do livro “Procurando Firme” (ROCHA, 1984), para refletir sobre os estereótipos de gênero expressos nos contos de fadas. O livro narra a história de uma princesa que contesta expectativas gendradas. Com desejo de ser livre como o seu irmão, decide procurar “firme” o seu próprio caminho.

No segundo movimento as educadoras formarão dois grupos para leitura do texto: grupo 01 - “Práticas pedagógicas que não operam transgressões de estereótipos de gênero”; grupo 02 - “Práticas pedagógicas que transgridem estereótipos de gênero” (AGUIAR, 2016)⁴⁵. Após a leitura será realizada uma roda de discussão desses textos com o texto 04 da cartilha, para refletir práticas educativas sexistas e como promover uma educação não-discriminatória a partir de um olhar em perspectiva de gênero (LOURO, 1997).

No terceiro movimento os grupos apresentarão as percepções e registros realizados no último encontro, assim como será compartilhado o Diário de Campo. Para o próximo encontro será solicitada a leitura do texto 06: “Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância” (FINCO, 2012).

5.2.6 Brinquedos e brincadeiras em perspectiva de gênero

O primeiro movimento do encontro será a leitura do livro “O menino que ganhou uma boneca” (Majô BAPTISTONE, 2002). Esse livro conta a história de um menino que ganhou uma boneca de presente, mas não consegue brincar com ela devido à discriminação dos familiares e amigos. A intenção dessa leitura é propiciar reflexões imbricadas ao texto 06 da cartilha. O texto 06 desmistifica os estereótipos de gênero nas brincadeiras e brinquedos infantis; discute a educação sexista e as privações que as crianças enfrentam devido às normatizações de gênero ligadas à heterossocialização na infância (FINCO, 2012).

⁴⁵ Esses textos compõem a parte 03 “Aprendendo a transgredir: análise das práticas pedagógicas que operam ou não para as transgressões de gênero” da dissertação “Um olhar para as práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte” (AGUIAR, 2016).

No segundo movimento as educadoras formarão três grupos para leitura e discussão de cantigas de roda⁴⁶ que desvelam discriminação de gênero⁴⁷. Grupo 01: “Passa, Passa Gavião”; “Pombinha Branca”; “Borboletinha”; grupo 02: “Terezinha de Jesus”; “A Canoa Virou”; “O Cravo e a Rosa”; grupo 03: “Fui ao Itororó”; “Sapo Cururu”; “Dona Aranha”. Faremos uma roda de conversa para compartilhar as principais percepções realizadas e o Diário de Campo.

No terceiro movimento será apresentada a caixa “sexualidades nos cotidianos da educação infantil”. Durante a semana a caixa ficará na sala de professoras para que as educadoras, caso desejem, depositem as principais dificuldades e/ou dúvidas referentes à sexualidade. A caixa será aberta no próximo encontro para compartilhamento e discussão coletiva.

No quarto movimento discutiremos a exposição: objetivos, divulgação, o que será exposto, orçamento, divisão de tarefas, dentre outras questões. Será proposta a elaboração de um cronograma de ação constando os próximos momentos de reunião para discussão desse evento. Para o próximo encontro será solicitada a leitura do texto 07 “Pedagogias da sexualidade” (LOURO, 2000).

5.2.7 Sexualidades nos cotidianos da educação infantil

No primeiro momento do encontro será realizada a escuta sensível da música “Pagu” de Rita Lee (2000). No segundo momento discutiremos o texto 07 da cartilha. Nesse texto Louro (1997), discute a sexualidade como constructo social e político, assim como problematiza o processo de escolarização na construção da homossexualidade como desvio.

No terceiro momento serão compartilhados e discutidos coletivamente os relatos colocados na caixa “sexualidades nos cotidianos da educação infantil”. Para o próximo encontro será solicitada a leitura do texto 08 da cartilha: “Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil” (FELIPE; BELLO, 2009).

5.2.8 Masculinidade/feminilidade

No primeiro momento do encontro será exibido o filme “boneca na mochila” (Reginaldo BIANCO, 1997). Esse filme promove a reflexão de como as expectativas de

⁴⁶ Consultar Anexo B – Cantiga de roda infantil (p. 125).

⁴⁷ Essas canções desvelam discriminação de gênero, por exemplo, ao associar o sexo feminino às profissões de cuidado e serventia (cozinheira, lavadeira, costureira, dentre outras) e ao reforçar comportamentos como obediência e fragilidade como femininos.

gênero influem na educação das crianças e o preconceito às identidades homossexuais. A proposta é que a discussão do filme seja relacionada com as percepções do texto 08 da cartilha. Nesse texto Felipe e Bello (2009) discutem sobre a vigilância das crianças desde a tenra idade, evidenciando como essas práticas são construídas e como resultam em repulsa e desvalorização a tudo que se aproxima do “universo feminino”.

Finalizaremos o encontro com o compartilhamento do Diário de Campo e escuta sensível da música “Não recomendado” de Caio Prado (2014).

5.2.9 Cenários de desigualdades e violações

No nono encontro será realizada uma exposição artística com a temática: “desigualdades e violações: como as produzimos?” Para a exposição será confeccionado um varal com notícias sobre violência contra mulher (estupro, feminicídio, violência doméstica, dentre outras) e estatísticas sobre essas violações e desigualdade de gênero no Brasil. Próximo ao varal será anexado um papel com a temática da exposição. Enquanto ocorre a exposição artística, ouviremos a música “P.U.T.A” da banda Mulamba (2018).

No segundo movimento do encontro faremos uma roda de conversa sobre a instalação artística, por conseguinte as educadoras serão incentivadas a escrever no Diário de Campo sobre a experiência de produzir o “Ateliê de leitura nos/dos/com os cotidianos da educação infantil”. Caso desejem, faremos uma roda de compartilhamento dessas anotações.

CONEXÕES FICCIONAIS

Aventurei-me nas trilhas cartográficas para compreender as produções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil. Mergulhei na IMEI ciente que esta instituição não era um “lugar” de mesmice e/ou somente reprodução, mas território existencial (GUATTARI; ROLNIK, 1986) que se (re) inventa pelas movimentações das praticantes e onde acontece à tessitura dos conhecimentos em rede (ALVES; GARCIA, 2000).

As práticas pedagógicas como *espaçostempos* de produção de *saberesfazeres* (ALVES et al., 2002) são produzidas em redes de conhecimento (ALVES; GARCIA, 2000) por todas as praticantes da escola e em múltiplos *espaçostempos*. Uma tessitura coletiva que expressa à heterogeneidade, complexidade, multiplicidade e diversidade dos fios que as formam. Esses processos não se findam, pois, as praticantes se formam constantemente nos diversos *espaçostempos* em que transitam retroalimentando e/ou transformando os fios que tecem essas redes.

Dessa forma, a *pesquisaintervenção* não cartografa redes fixas, mas o “entremeado” e o movimento dessas tessituras que está sempre acontecendo (FERRAÇO, 2007). Os conhecimentos produzidos, portanto, são rastros do que *é feitopensadofalado* pelas praticantes (FERRAÇO, 2013), devido a impossibilidade de deter os processos produzidos nos/com os cotidianos (CERTEAU, 1998).

Como compreender em sua totalidade o que é efêmero? Quando pensei que as compreendi, as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero tremeram subitamente e quebraram-se... (MACHADO s/d). Reconhecer a impossibilidade de produzir uma verdade e/ou de atingir uma totalidade na compreensão do interesse de estudo me leva a refletir que as produções tecidas são ficcionais, não representação da “realidade” (FERRAÇO; SOARES; ALVES, 2018). Implica também pensar na minha precariedade em arrematar fios em busca dessa compreensão, pois, como reflete Morin (2005), produzimos incertezas, incompletudes e desordem. As compreensões tecidas são, portanto, inacabadas e desvelam uma faceta de tantas outras interpretações que podem ser criadas (FERRAÇO; ALVES, 2015).

Penso, convidando a leitora a ler e a pensar, que as *imagensnarrativas* produzidas evocam *saberesfazeres* sobre gênero, pautados pelo viés do determinismo biológico (NICHOLSON, 2000) e guiados pelo essencialismo da identidade (HALL, 2014). Essas produções de *saberesfazeres* evidenciam estratégias que intentam a homogeneização e padronização dos corpos infantis firmados no binarismo masculinidade/feminilidade. Dessa

forma, algumas práticas pedagógicas são produzidas para reforçar a identidade considerada “normal”, ou seja, a que está de acordo com o sexo biológico da criança. Quando as crianças fabricam linhas de fuga (DELEUZE; GUATARI, 1995), fabricam uma antidisciplina às redes de vigilância (CERTEAU, 1998), as educadoras produzem a leitura de uma sexualidade “desviante” sobre esses corpos.

Mesmo algumas *imagensnarrativas* terem sugerido a sexualidade como um “dado” associado ao sexo biológico, algumas praticantes fazem uso de *estratégiastáticas* para realimentar essa suposta correspondência. Assim, algumas práticas pedagógicas gendradas são produzidas para conquistar uma vitória antes da situação se cristalizar (TZU, 2015), ou seja, para “evitar” a sexualidade “anormal” e forjar uma sexualidade heterossexual. Essas criações me levaram a pensar que algumas produções das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil são influenciadas pelos *saberesfazeres* sobre sexualidade.

Além disso, o gênero foi produzido inicialmente como sinônimo às questões referentes à sexualidade, fazendo-me refletir com Scott (2012, p. 347) de que [...] “longe de estar resolvido, como uma vez eu pensei que estava, gênero é uma questão perpetuamente aberta: quando pensamos que foi resolvido, sabemos que estamos no caminho errado”. O gênero está em disputa, por isso, outros sentidos são produzidos nos/com os cotidianos.

Penso com as *imagensnarrativas* que os conhecimentos advindos da “educação familiar” influem na produção das práticas pedagógicas referentes às questões de gênero. Esses conhecimentos ora mobilizam reflexão e deslocamento a outra prática, ora cooperam em práticas que reproduzem esses conhecimentos gendrados, porém, nas discussões com/no coletivo, muitos desses saberes de “naturalização” foram problematizados.

Além dessas tessituras, os *saberesfazeres* sobre gênero das famílias das crianças da IMEI afetam as produções das práticas pedagógicas das educadoras. Penso que, somados a outros fios, as estratégias homogeneizadoras do ESP influem esses *saberesfazeres*. Algumas produções gendradas são forjadas para não entrar em um conflito com a educação familiar, principalmente, por temerem represálias dessas famílias. Essas criações de práticas pedagógicas são, na minha perspectiva, astúcias de uso das praticantes que buscam se defender à medida que fissuram em outros campos.

Mesmo havendo produção de práticas para ocupação de “lugares”, (CERTEAU, 1998), as práticas pedagógicas referentes às questões de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil são produzidas em areias movediças. Ou seja, mesmo que algumas intentem a constituição de uma base sólida para cálculos de controle dos corpos infantis em torno das

padronizações de gênero, as práticas pedagógicas, a partir da abertura à experiência (LARROSA, 2002), são desterritorializadas nos/com os cotidianos, possibilitando a emergência de outros territórios (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Essa capacidade de (re) invenção é força motriz para produzir vida, acontecimentos, tessitura de saberes que desloca e perfaz a cultura do local (ALVES et al., 2002), em práticas (mesmo imperceptíveis) se somam a outras invenções, cooperando na criação da cultura de outros *espaçotempos*. Pensar nessas “maneiras de fazer”, é alimentar a crença na “utopia”.

Leitora, essas conexões ficcionais sobre o que foi produzido evidenciam que as práticas pedagógicas são produzidas por muitos fios que se embaraçam, onde tramas são formadas e desatadas em um movimento complexo (MORIN, 2005). Ao tecer essas conexões, penso sobre quais outras perspectivas foram desveladas por você... Reflito que esse texto ao ser lido por outras pessoas ganhará novos sentidos, por isso, esta trilha não está terminando. Afinal, o que seria “início” e “fim” em uma produção rizomática? As produções não se findam, o rizoma não se fecha, está aberto para outras experimentações.

Sigamos na produção de práticas pedagógicas em perspectiva de gênero nos/com os cotidianos da educação infantil, lembrando que a vida e a escola só são possíveis (re) inventados (MEIRELES, 2014), pois, ao (re) inventar transbordamos vida, produzimos novos sentidos, outros movimentos de existência.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AGUIAR, Lorena Marinho Silva. **Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na educação infantil na região metropolitana de Belo Horizonte**. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte - Minas Gerais, 2016.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 131-149.
- ALVES, Nilda; (Org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 23, p. 62-74, 2003.
- ALVES, Nilda. Uma ou duas coisas que diria sobre ela: a questão da prática no Grupo de pesquisa “As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania” In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** – Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2008, p. 48-56.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A invenção da escola a cada dia. In: **A invenção da escola a cada dia** /Nilda Alves (org.) Regina Leite Garcia (org.); [ilustrações: Ricardo Goulart]. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-21.
- ARAGÃO, Milena. A mulher-professora na docência infantil: história, memórias e representações. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, p. 1 - 12, 2013.
- AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 232f. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.
- BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Editora Mossani, 2002.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 52 - 75.
- BATISTA, Raquel. A. **Fotonarrativas de práticas pedagógicas na educação infantil: uma análise sobre as percepções das professoras**. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

BONECA NA MOCHILA. Direção de Reginaldo Bianco. Brasil: ECOS. 1997. 25m09s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xGRta7BPWy4> Acesso em abril de 2020.

BORGES, Rita. de C. V. **Educação em sexualidade, sexualidade e gênero:** desafios para professoras (es) do Ensino Infantil. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação sexual) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, São Paulo, 2016.

BOTELHO, Louse. L. R; CUNHA, Cristiano. C. de A; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Belo Horizonte: **Rev. Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade na escola:** formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: Cepesc; Brasília: SPM, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia:** Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 83 - 113.

CARDOSO, Cláudia Pons; SILVA, Zuleide Paiva. Pedagogias Feministas no combate ao Racismo e às desigualdades de Gênero: uma abordagem perspectivista. In: COSTA, Ana Alice A.; RODRIGUES, A. T.; PASSOS, E. S. **Gênero e Diversidades na gestão educacional.** Salvador: UFBA/NEIM, 2011, p. 59-74.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 2:** morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs.** Capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Editora 34: São Paulo, 1995.

ERA UMA VEZ OUTRA MARIA. Direção de Gary Barker. Brasil: Instituto Promundo. 2006. 20minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-xxysp953s>. Acesso em agosto de 2019.

ESPINOSA, Betty R. S; QUEIROZ; Felipe B. C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-63.

FELIPE, Jane; BELLO, Alexandre Toaldo. Construção de comportamentos homofóbicos no cotidiano da educação infantil. In: **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas / Rogério Diniz Junqueira (org.). – Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p.141-159.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes dos sujeitos praticantes. **Rev. Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v.31, n.60, p.81-103, jun. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Rev. Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 306-316, Set./Dez., 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação** [livro digital] / - Rio de Janeiro : EdUERF, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan/abr. 2007.

FILHO, Roberto Santos Teixeira; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. A abordagem da Educação Sexual nos livros didáticos de biologia. **Anais. II Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica**: Políticas, práticas e formação. Salvador, 2015.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. **Leitura, Teoria e Prática**. Campinas, v.31, n.61, p. 164-184, nov. 2013.

FINCO, Daniela. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossocialização na infância. **Gênero**. Niterói, v.12, n.2, p. 47-63, 1. sem. 2012.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, Ana M. Faccioli; MARIGUELA, Márcio (orgs.). **Cotidiano escolar**: emergência e invenção. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely; **Micropolítica**. Cartografia do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. RJ: Vozes, 2014, p. 103-133.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, v. 5. p. 07-41, 1995.

IBGE. Olindina. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/olindina/panorama>. Acesso em junho de 2020.

JAGGAR, Alison. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: Alison JAGGAR e Susan BORDO (orgs.). **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1988, p. 157-186.

JENECI, Marcelo. **Sou eu sou eu**: Slap. 2013. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=U6cdri1MxeA>. Acesso em agosto de 2019.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan/fev./Mar/abr. 2002, p. 20-28.

LEE, Rita. Pagu: Universal Music. 2000. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=zs-HjRDJ_gI. Acesso em fevereiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo : Cortez, 2011.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. 2ª edição. Autêntica, Belo Horizonte, 2000, p. 07-35.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: Rogério Diniz Junqueira (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas / – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009, p. 85-95.

LUCIFORA, Cristiane de A. **A reprodução das desigualdades de gênero nos contos de fadas/maravilhosos como marcas circunscritas na educação infantil**. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo, 2017.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e base nacional curricular comum. In: **Educo-o**. Campinas, v.38, nº. 139, p.507-524, bar/jun. 2017a.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no Portão. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago. **Currículo, sexualidade e ação docente**. 1ªed. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2017b.

MARINGULEA, Márcio; SOUZA, Regina Maria de. Sexualidade e diferenças no cotidiano escolar: por uma filosofia curiosa de si. In: FACCIOLLI, Ana Maria de Camargo; MARIGUELA Márcio (Orgs). **Cotidiano escolar – emergência e invenção** / Piracicaba: Jacintha Editores, 2007, p. 107 - 130.

MEIRELES, Cecília. **Vaga música**. 1ª ed. Digital. São Paulo: Global Editora, 2014.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. São Paulo: Civilização brasileira, 1974.

MEIRELES, Cecília. **Escolha seu sonho**. Rio de Janeiro: Record, s/d.

MIRANDA, Amanaiara. C. de S. **Gênero/sexo/sexualidade:** representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador. 166f. Dissertação (mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo), Universidade Federal da Bahia UFBA. Salvador, 2014.

MEYER, Dagmar Estermann. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília (DF), p.13-8, jan. fev. 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência** / Edgar Morin; tradução de Maria 8'1 ed. D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8" ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MULAMBA. “P.U.T.A”: Máquina Discos. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZdpZ-93uUnY> Acesso em fevereiro de 2020.

NICHOLSON, Linda. “Interpretando o gênero”. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

OLIVEIRA, Lucemberg Rosa de. **Dissidências e (im)pertinências de gênero no território escolar:** memorial cartográfico. 192 f. Memorial (Mestrado em Educação e diversidade) - Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/Ba, 2018.

ORIANI, Valéria P. **Direitos humanos e gênero na Educação Infantil:** concepções e práticas pedagógicas. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2010.

ORIANI, Valéria P. **Relações de gênero e sexualidade na educação infantil:** interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. 101f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2015.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 109 - 130.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015a, p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015b, p. 150 -171.

PAZ, Cláudia, Denís Alves da. **Gênero no trabalho pedagógico na educação infantil.** 149f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília. Brasília Distrito Federal, 2008.

PRADO, Caio. “**Não recomendado**”: LGK Music. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LdxE4TPS6fQ> Acesso em abril de 2020.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ed. Ática, 1998.

ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. 3ª ED. Rio de Janeiro: ed. Salamandra, 2009.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 2, p. 281-298, Maio/Ago. 2013.

SANTOS, Lulu. **Como uma onda**: WEA Records. 1983. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xzL7K7HD5tw>. Acesso em setembro de 2019.

SAYÃO, Déborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Rev. Pro-posições**, v. 14. 3 (42) –set./dez. 2003.

SILVA, Zuleide Paiva. **Conceição do Coité “ao quadrado”**: retrato da violência contra as mulheres (1980-1999). 195f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Mulher). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SILVA, Zuleide Paiva. **Sapatão não é bagunça**: estudo sobre as organizações lésbicas da Bahia. 407f. Tese [Doutorado em Difusão do Conhecimento], UFBA, IFBA, UNEB, UEFS, SENAI-CIMATEC, LNCC, Salvador, 2016.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Rev. Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, Dez. 2012.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.2, n.20, p.71-99, jul./dez., 1995.

TZU, Sun. **A arte da guerra**: Os treze capítulos / Sun Tzu [tradução: Pedro Manoel Soares]. 1ª ed. Barueri: Ciranda Cultural, 2015.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Org. Guacira Lopes Louro. 2ª edição. Autêntica, Belo Horizonte, 2000, p. 35 – 83.

ZAGO, Juliana. A. **Gênero e educação infantil**: análise do trabalho pedagógico em uma pré-escola municipal do Oeste Paulista. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. São Paulo, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ESCALA DE VALOR

Mestranda: Graciele Mendes de Carvalho

Orientadora: Dr^a. Zuleide Paiva da Silva

Nome: _____

Data de nascimento ____/____/____ Sexo: F () M ()

Estado civil: Solteira () Casada () Divorciada () Outros _____

Formação profissional: _____

Instituição de formação: _____

Especialização: _____

Tempo de serviço na docência _____

Tempo de serviço na Educação Infantil _____

Tempo de serviço na Escola atual _____

Carga horária de trabalho atual: 20h () 40 () 60 ()

Considerando as demandas do seu local de trabalho assinalar quais temas você considera mais relevante para as discussões sobre gênero atribuindo conceito (5) cinco para os mais relevantes e conceito 01 (um) para os menos relevantes.

TEMAS	1	2	3	4	5
Prática pedagógica no enfrentamento das desigualdades de gênero.					
Canções na ed. Infantil					
Gênero nos livros didáticos e contos de fadas.					
Brinquedos e brincadeiras em perspectiva de gênero.					
Educação escolar: igualdade e diferença vs. desigualdades.					
Organização do espaço em perspectiva de gênero.					
Gênero e sexualidade: debates interdisciplinares.					
Docência na ed. infantil.					

Outros temas de interesse _____

ANEXOS

ANEXO A – TRECHO DO LIVRO “SEJAMOS TODOS FEMINISTAS”

OKOLOMA ERA UM DOS MEUS MELHORES amigos de infância. Morávamos na mesma rua e ele cuidava de mim como um irmão mais velho: quando eu gostava de um garoto, pedia a opinião dele. Engraçado e inteligente, usava uma bota de caubói de bico pontudo. Em dezembro de 2005, ele morreu num acidente de avião, no sudoeste da Nigéria. Até hoje não sei expressar o que senti. Era uma pessoa com quem eu podia discutir, rir e ter conversas sinceras. E também foi o primeiro a me chamar de feminista.

11

Eu tinha catorze anos. Um dia, na casa dele, discutíamos — metralhávamos opiniões imaturas sobre livros que havíamos lido. Não lembro exatamente o teor da conversa. Mas eu estava no meio de uma argumentação quando Okoloma olhou para mim e disse: “Sabe de uma coisa? Você é feminista!”. Não era um elogio. Percebi pelo tom da voz dele — era como se dissesse: “Você apoia o terrorismo!”.

Não sabia o que a palavra “feminista” significava. E não queria que Okoloma soubesse que eu não sabia. Então disfarcei e continuei argumentando. A primeira coisa que faria ao chegar em casa seria procurar a palavra no dicionário.



Em 2003, escrevi um romance chamado *Hibisco roxo*, sobre um homem que, entre

12

outras coisas, batia na mulher, e sua história não acaba lá muito bem. Enquanto eu divulgava o livro na Nigéria, um jornalista, um homem bem-intencionado, veio me dar um conselho (talvez vocês saibam que nigerianos estão sempre prontos a dar conselhos que ninguém pediu).

Ele comentou que as pessoas estavam dizendo que meu livro era feminista. Seu conselho — disse, balançando a cabeça com um ar consternado — era que eu nunca, nunca me intitulasse feminista, já que as feministas são mulheres infelizes que não conseguem arranjar marido. Então decidi me definir como “feminista feliz”.

Mais tarde, uma professora universitária nigeriana veio me dizer que o feminismo não fazia parte da nossa cultura, que era antiafricano e que, se eu me considerava feminista, era porque havia sido corrompi-

13

da pelos livros ocidentais (o que achei engraçado, porque passei boa parte da juventude devorando romances que não eram nada feministas: devo ter lido toda a coleção água com açúcar publicada pela Mils & Boon antes dos dezesseis anos. E toda vez que tentava ler os tais livros clássicos sobre feminismo, ficava entediada e mal conseguia terminar). De qualquer forma, já que o feminismo era antiafricano, resolvi-me considerar "feminista feliz e africana". Depois, uma grande amiga me disse que, se eu era feminista, então devia odiar os homens. Decidi me tornar uma "feminista feliz e africana que não odeia homens, e que gosta de usar batom e salto alto para si mesma, e não para os homens".

É claro que não estou falando sério, só queria ilustrar como a palavra "feminista" tem um peso negativo: a feminista odeia os

14

uma criança de nove anos, como eu. Eu queria muito ser a monitora da minha classe. E tirei a nota mais alta.

Mas, para minha surpresa, a professora disse que o monitor seria um menino. Ela havia se esquecido de esclarecer esse ponto, achou que fosse óbvio. Um garoto tirou a segunda nota mais alta. *Ele* seria o monitor. O mais interessante é que o menino era uma alma bondosa e doce, que não tinha o menor interesse em vigiar a classe com uma vara. Que era exatamente o que *eu* almejava. Mas eu era menina e ele, menino, e ele foi escolhido. Nunca me esqueci desse episódio.

Se repetimos uma coisa várias vezes, ela se torna normal. Se vemos uma coisa com frequência, ela se torna normal. Se só os meninos são escolhidos como monitores da classe, então em algum momento nós todos

16

homens, odeia sutiã, odeia a cultura africana, acha que as mulheres devem mandar nos homens; ela não se pinta, não se depila, está sempre zangada, não tem senso de humor, não usa desodorante.



Quando eu estava no primário, em Nsukka, uma cidade universitária no sudeste da Nigéria, no começo do ano letivo a professora anunciou que iria dar uma prova e quem tirasse a nota mais alta seria o monitor da classe. Ser monitor era muito importante. Ele podia anotar, diariamente, o nome dos colegas baderneiros, o que por si só já era ter um poder enorme; além disso, ele podia circular pela sala empunhando uma vara, patrulhando a turma do fundão. É claro que o monitor não podia usar a vara. Mas era uma ideia empolgante para

15

vamos achar, mesmo que inconscientemente, que só um menino pode ser o monitor da classe. Se só os homens ocupam cargos de chefia nas empresas, começamos a achar "normal" que esses cargos de chefia só sejam ocupados por homens.

Eu tendo a cometer o erro de achar que uma coisa óbvia para mim também é óbvia para todo mundo. Um dia estava conversando com meu querido amigo Louis, que é um homem brilhante e progressista, e ele me disse: "Não entendo quando você diz que as coisas são diferentes e mais difíceis para as mulheres. Talvez fosse verdade no passado, mas não é mais. Hoje as mulheres têm tudo o que querem". Oi? Como o Louis não enxergava o que para mim era tão óbvio?

Adoro voltar para a minha casa na Nigéria, e passo a maior parte do tempo em Lagos, uma das maiores cidades e o grande

17

centro comercial do país. Às vezes, à noite, quando não está tão quente e o ritmo da cidade desacelera, saio com amigos ou a família e vamos a restaurantes e cafés. Numas dessas ocasiões, Louis e eu saímos com uns amigos.

Em Lagos, há um ritual maravilhoso: alguns jovens costumam ficar na porta dos estabelecimentos e “ajudar” as pessoas a estacionar o carro. Lagos é uma metrópole com quase vinte milhões de habitantes, com mais energia do que Londres, com um espírito mais empreendedor do que Nova York, e, portanto, as pessoas estão sempre inventando maneiras de ganhar a vida. Como na maioria das grandes cidades, é difícil encontrar uma vaga para estacionar à noite, então esses caras se viram como podem. Mesmo quando não há nenhuma vaga disponível, eles manobram o carro e, com ges-

tos largos e teatrais, prometem tomar conta do veículo até você voltar. Impressionada com o empenho do sujeito que descolou uma vaga para nós naquela noite, decidi lhe dar uma gorjeta. Abri a bolsa, peguei o dinheiro e lhe dei. E ele, feliz e grato, pegou o meu dinheiro, olhou para o meu amigo e disse: “Muito obrigado, senhor!”. Surpreso, Louis me perguntou: “Por que ele está me agradecendo? Não fui eu quem deu o dinheiro”. Percebi então, pela expressão de meu amigo, que a ficha tinha caído. Para o flanelinha, qualquer dinheiro que eu pudesse ter certamente provinha de Louis. Porque Louis é homem.



Homens e mulheres são diferentes. Temos hormônios em quantidades diferentes, órgãos sexuais diferentes e atributos bioló-

ANEXO B – CANTIGA DE RODA INFANTIL

GRUPO 01			
PASSA, GAVIÃO	PASSA	Pombinha Branca	Borboletinha
Passa, passa gavião Todo mundo é bom Passa, passa gavião Todo mundo é bom		Pombinha Branca, que está fazendo Lavando roupa pro casamento Vou me lavar, vou me trocar Vou na janela pra namorar Passou um moço, te terno branco Chapéu de lado, meu namorado Mandei entrar, mandei sentar Cuspiu no chão Limpa aí seu porcalhão Tenha mais educação Limpa aí seu porcalhão Tenha mais educação	Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de picapau Pau-pau Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de picapau Pau-pau Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de picapau Pau-pau
As lavadeiras fazem assim As lavadeiras fazem assim Assim, assado Carne seca com ensopado		Pombinha Branca, que está fazendo Lavando roupa pro casamento Vou me lavar, vou me trocar Vou na janela pra namorar Passou um moço, te terno branco Chapéu de lado, meu namorado Mandei entrar, mandei sentar Cuspiu no chão Limpa aí seu porcalhão Tenha mais educação Limpa aí seu porcalhão Tenha mais educação	Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de picapau Pau-pau Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de picapau Pau-pau
Passa, passa um avião Será ele ou não Passa, passa um avião Será ele ou não		Pombinha Branca, que está fazendo Lavando roupa pro casamento Vou me lavar, vou me trocar Vou na janela pra namorar Passou um moço, te terno branco Chapéu de lado, meu namorado...	Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de picapau Pau-pau Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de picapau Pau-pau
O presidente voa assim O presidente voa assim Assim assado Sempre apressado		Pombinha Branca, que está fazendo Lavando roupa pro casamento Vou me lavar, vou me trocar Vou na janela pra namorar Passou um moço, te terno branco Chapéu de lado, meu namorado...	Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de picapau Pau-pau

GRUPO 02		
Terezinha de Jesus	A canoa virou	O Cravo brigou com a rosa
<p>Terezinha de Jesus deu uma queda Foi ao chão Acudiram três cavalheiros Todos de chapéu na mão O primeiro foi seu pai O segundo seu irmão O terceiro foi aquele Que a Tereza deu a mão Quanta laranja madura Quanto limão pelo chão Quanto sangue derramado Dentro do meu coração Terezinha levantou-se Levantou-se lá do chão E sorrindo disse ao noivo Eu te dou meu coração Da laranja quero um gomo Do limão quero um pedaço Da morena mais bonita Quero um beijo e um abraço</p>	<p>Rema, rema, rema Rema, rema, rema, aí-aí Rema, rema, rema Rema, rema, rema, aí-aí, aí-aí-aí Rema, rema, rema Rema, rema, rema, aí-aí A canoa virou Tu deixou ela virar? Foi por causa da Sandra que não soube remar Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar Eu tirava a Sandra do fundo do mar A canoa virou Tu deixou ela virar? Foi por causa da Juliana que não soube remar Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar Tirava a Juliana do fundo do mar A canoa virou Tu deixou ela virar? Foi por causa da Luiza que não soube remar Se eu fosse um peixinho e soubesse nadar Eu tirava a Luiza do fundo do mar Siriri pra cá, Siriri pra lá A Luiza é feia e quer casar Siriri pra cá, Siriri pra lá A Juliana é feia e quer casar Siriri pra cá, Siriri pra lá</p> <p>Rema, rema, rema Rema, rema, rema, aí-aí Rema, rema, rema Rema, rema, rema, aí-aí, aí-aí-aí [...]</p>	<p>O Cravo brigou com a rosa Debaixo de uma sacada O Cravo saiu ferido E a Rosa despedaçada O Cravo ficou doente A Rosa foi visitar O Cravo teve um desmaio E a Rosa pois-se a chorar O Cravo e a Rosa foram passear lá no rosal O dia estava lindo e eles felizes Tem dia alegre, tem dia triste Nem todo o dia é igual Mas onde nasce um sorriso Nasce uma estrela no céu O cravo brigou com a rosa Debaixo de uma sacada O cravo saiu ferido E a Rosa despedaçada O Cravo ficou doente A Rosa foi visitar O Cravo teve... [...]</p>

GRUPO 03		
Fui ao Itororó	Sapo Cururu	Dona Aranha
<p>Fui ao Itororó beber água e não achei. Encontrei bela morena que no Itororó deixei. Aproveita minha gente que uma noite não é nada; quem não dormir agora dormirá de madrugada. Ó dona Maria ó Mariazinha entrarás na roda ficarás sozinha. Sozinha eu não fico nem hei de ficar porque tenho para ser meu par. Deita aqui no meu colinho deita aqui no colo meu; e depois não vá dizer que você se arrependeu.</p>	<p>Sapo cururu Na beira do rio Quando o sapo canta, ô maninha, é porque tem frio A mulher do sapo Deve estar lá dentro Fazendo rendinha, ô maninha, para o casamento Sapo cururu Na beira do rio Quando o sapo canta, ô maninha, é porque tem frio A mulher do sapo Deve estar lá dentro Fazendo rendinha, ô maninha, para o casamento...</p>	<p>A dona aranha subiu pela parede Veio a chuva forte e a derrubou Já passou a chuva o sol já vai surgindo E a dona aranha continua a subir Ela é teimosa e desobediente Sobe, sobe, sobe e nunca está contente A dona aranha subiu pela parede Veio a chuva forte e a derrubou Já passou a chuva o sol já vai surgindo E a dona aranha continua a descer Ela é teimosa e desobediente Desce, desce, desce e nunca está contente A dona aranha...</p>